

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JULIANA MARTINS CASSANI

**DA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS AOS
LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DE
PRESCRIÇÕES PEDAGÓGICAS (1932-1960)**

**VITÓRIA
2018**

JULIANA MARTINS CASSANI

**DA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS AOS
LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DE
PRESCRIÇÕES PEDAGÓGICAS (1932-1960)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Professor Doutor Wagner dos Santos
Coorientador: Professor Doutor Amarílio Ferreira Neto

**VITÓRIA
2018**

JULIANA MARTINS CASSANI

**DA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS AOS
LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DE
PRESCRIÇÕES PEDAGÓGICAS (1932-1960)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 28 de setembro de 2018.

Comissão examinadora

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**VITÓRIA
2018**

RESUMO

Esta tese analisa as orientações para a prática dos professores de Educação Física, publicadas na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960). De modo particular, investiga os processos com os quais esses impressos se constituem em dispositivos de uso didático-pedagógico, contribuindo para a sua inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares. Assume como referência os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural (CHARTIER, 1990; BLOCH, 2001; CERTEAU, 2002; GINZBURG, 1986). Para seleção das fontes, procedeu à leitura dos títulos dos artigos presentes em Ferreira Neto et al. (2002), bem como ao exame das formas e dos conteúdos dessas matérias. O foco no processo de delimitação do corpus documental estava em textos direcionados à circulação de teorias, prescrições e orientações didático-pedagógicas na escola. Os 1.783 artigos mapeados estão assim distribuídos: REF (469), REPHy (985), BEF (42), RBEF (241) e AENEFD (46). A tese possui quatro eixos de análise, intrinsecamente relacionados: 1) as lutas de representações entre o corpo editorial dos impressos, que criam estratégias de convencimentos dos leitores sobre a necessidade de inserção da Educação Física no currículo escolar; 2) o diálogo dos articulistas a diferentes referenciais teóricos, conformando a materialidade dos impressos e anunciando para as práticas científicas que posteriormente se desenvolveriam na Educação Física; 3) as práticas de apropriação dos articulistas às teorias da Biologia, da Psicologia e das áreas Humanas e Sociais, cuja finalidade era formar uma disciplina moderna, racional e científica, ampliando o papel da Educação Física na sociedade e no cenário educacional; e 4) os dispositivos de leitura utilizados pelos articulistas, a fim de fornecer prescrições didático-pedagógicas e programas para o ensino da Educação Física, contribuindo com a sua inserção e consolidação nos currículos escolares. Com base nos principais achados, a tese confirma a hipótese de que a elaboração de obras com natureza didático-pedagógica não é uma especificidade da atualidade e que elas já circulavam no Brasil, na forma da Imprensa periódica de ensino e de técnicas, desde o início da década de 1930.

Palavras-chave: Imprensa periódica. Dispositivos. Teoria. Prescrições didático-pedagógicas. Programas de ensino.

ABSTRACT

This research analyzes the guidelines for the practice of Physical Education teachers, published in the periodical press of teaching and techniques (1932-1960). In a particular way, it investigates the processes with which these printed forms constitute devices of didactic-pedagogical use, contributing to its insertion and consolidation of Physical Education in the school curriculum. It assumes as reference the theoretical-methodological assumptions of Cultural History (CHARTIER, 1990; BLOCH, 2001; CERTEAU, 2002; GINZBURG, 1986). In order to select the sources, he read the titles of the articles present in Ferreira Neto et al. (2002) and to examine the forms and contents of those materials. The focus in the process of delimitation of the documental corpus was in texts directed to the circulation of theories, prescriptions and didactic-pedagogical orientations in the school. The 1.783 mapped articles are thus distributed: REF (469), REPHy (985), BEF (42), RBEF (241) and AENEFD (46). The thesis has four axes of analysis, intrinsically related: 1) the struggles of representations between the editorial board of the printed, which create strategies of readers' convictions about the need to insert Physical Education in the school curriculum; 2) the dialogue of the writers to different theoretical references, conforming the materiality of the printed and announcing to the scientific practices that would later develop in Physical Education; 3) the practices of appropriation of articulators to theories of Biology, Psychology and Human and Social areas, whose purpose was to form a modern, rational and scientific discipline, expanding the role of Physical Education in society and in the educational scenario; and 4) reading devices used by writers in order to provide didactic-pedagogical prescriptions and programs for the teaching of Physical Education, contributing to their insertion and consolidation in school curricula. Based on the main findings, the thesis confirms the hypothesis that the elaboration of works with didactic-pedagogical nature is not a current specificity and that they already circulated in Brazil, in the form of the periodic press of teaching and techniques, from the beginning of the 1930s.

Keywords: Periodic press. Devices. Theory. Didactic-pedagogical prescriptions. Teaching programs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiro Editorial da REF	72
Figura 2 – Eixos norteadores da REPHy	77
Figura 3 – Capa do BEF	82
Figura 4 – 1º Editorial do BEF	82
Figura 5 – 1º editorial da RBEF	85
Figura 6 – 1º Editorial dos AENEFD	88
Figura 7 – Organização do Método Francês	91
Figura 8 – Seções da REF	92
Figura 9 – Seções da REPHy	95
Figura 10 – Seções do BEF	97
Figura 11 – Seções da RBEF	100
Figura 12 – Expediente da RBEF	101
Figura 13 – Seções dos AENEFD	103
Figura 14 – Jogo caranguejobol	110
Figura 15 – Jogos educativos	110
Figura 16 – A pelota basca	112
Figura 17 – A Gymnastica harmonica e a saude	113
Figura 18 – O preparo técnico da natação	115
Figura 19 – O preparo moral da natação	115
Figura 20 – O preparo físico da natação	115
Figura 21 – Exigências institucionais	121
Figura 22 – Artigo com dispositivos imagéticos	122
Figura 23 – Coleções de lições, sessões e aulas	123
Figura 24 – Instrumentos para as práticas avaliativas	123

Figura 25 – Planos de treinamento	123
Figura 26 – Composições musicais com partituras	124
Figura 26 – <i>Medicine ball</i>	165
Figura 27 – <i>Medicine ball</i>	165
Figura 28 – Página colegial	166
Figura 29 – Página colegial	166
Figura 30 – Ginástica de aparelhos	167
Figura 31 – Ginástica de aparelhos	167
Figura 32 – Os clássicos e a Educação Física	181
Figura 33 – Os clássicos e a Educação Física	181
Figura 34 – A sala sueco	189
Figura 35 – O material sueco	189
Figura 36 – Raios infravermelhos associados aos raios ultravioleta	207
Figura 37 – Raios infravermelhos associados aos raios ultravioleta	207
Figura 38 – Vida ao ar livre	210
Figura 39 – Lição de Educação Física	211
Figura 40 – Música para realização dos exercícios	214
Figura 41 – Série de exercícios livres	214
Figura 42 – Curva de esforço físico no Método Calistênico	219
Figura 43 – Curva de esforço físico no Método Francês	219
Figura 44 – Natação elementar	222
Figura 45 – Ensino da respiração na natação elementar	222
Figura 46 – O “ABC” do <i>basket ball</i>	224
Figura 47 – O “ABC” do <i>basket ball</i> : defesa	224
Figura 48 – Uma lição de <i>crawl</i>	228
Figura 49 – Manejo do dardo	230

Figura 50 – Aproximação do dardo	230
Figura 51 – Braçada no nado de costas	230
Figura 52 – Braçada no nado de costas	230
Figura 53 – Baseball: executando o <i>bunt</i>	231
Figura 54 – Baseball: segurando a bola	231
Figura 55 – Medidas abaixo do normal	237
Figura 56 – Medidas de uma criança desnutrida	237
Figura 57 – Observação das pernas e dos pés	238
Figura 58 – Perfil morfológico pelo Método Antropométrico de Viola	239
Figura 59 – Dança para as festas escolares	255
Figura 60 – Bailado das neves	255
Figura 61 – Danças folclóricas brasileiras	255
Figura 62 – Jogos, danças e rondas regionais	260
Figura 63 – Cantos, musica, rondas, danzas gymnasticas	260
Figura 64 – Da Venezuela	260
Figura 65 – Golpes ofensivos da capoeira: armada de frente	266
Figura 66 – Golpes ofensivos da capoeira: armada solta	266
Figuras 67 – Golpes defensivos da capoeira: rasteira	266
Figuras 68 – Golpes defensivos da capoeira: resistência	266
Figura 69 – O nosso jogo	269
Figura 70 – Lição de Educação Física (REF)	278
Figura 71 – Lição de Educação Física (REPhy)	279
Figura 72 – Educação sensorial	295
Figura 73 – Jogos educativos	295
Figura 74 – Volley-ball gigante	295
Figura 75 – Ciranda, cirandinha	296

Figura 76 – Bailados	298
Figura 77 – Dansas regionais ou folclóricas	298
Figura 78 – Ar livre: saltamos corda	302
Figura 79 – Para ser ágil	302
Figura 80 – Sessão demonstrativa	307
Figura 81 – Formação coreográfica 4	307
Figura 82 – Formação coreográfica 5	307
Figura 83 – Plano de Demonstração	308
Figura 84 – Formações coreográficas 4 – 6	308
Figura 85 – Formações coreográficas 7 – 9	308
Figura 86 – Formações coreográficas 10 – 12	308
Figura 87 – Sessão demonstrativa: formação coreográfica 6 e 7	310
Figura 88 – Ginástica de aparelhos	313
Figura 89 – Paradas	313
Figura 90 – Sessão de Ginástica de chão	318
Figura 91 – O basquete como tema da capa da REPhy	332
Figura 92 – Ensino do passe	334
Figura 93 – Ensino do lance de peito, gancho e ombro	334
Figura 94 – O ensino do lance curto	334
Figura 95 – O ensino do lance livre	334
Figura 96 – O ensino dos processos de ataque	335
Figura 97 – O ensino da marcação homem a homem	335
Figura 98 – O ensino da marcação por zona	335
Figura 99 – Ensino do lance livre	337
Figura 100 – O ensino do lance curto	337
Figura 101 – Bola ao cesto	338

Figura 102 – Manobras de defesa	338
Figura 103 – O ensino do lance curto	338
Figura 104 – A troca de posição no basquete	340
Figura 105 – O atletismo como tema da capa da REPhy	340
Figura 106 – Índice da coletânea de atletismo	341
Figura 107 – Ensino do passe	346
Figura 108 – Ensino do lance de peito, gancho e ombro	346
Figura 109 – O ensino do lance curto	346
Figura 110 – Exercício 1 de flexão das pernas e extensão do tronco	348
Figura 111 – Exercício 2 de flexão das pernas e extensão do tronco	348
Figura 112 – Exercício 3 de flexão das pernas e extensão do tronco	348
Figura 113 – Ensinando por gravuras: salto em altura	350
Figura 114 – Ensinando por gravuras: estilo tesoura com reversão	350
Figura 115 – Ensinando por gravuras: salto com vara	350
Figura 116 – O volei como tema da capa da REPhy	352
Figura 117 – Critérios para elaboração de materiais didáticos	356
Figura 118 – Princípios do Vôlei	359
Figura 119 – Elementos do vôlei	357
Figura 120 – Como ensinar o vôlei	357
Figura 121 – Como ensinar o vôlei	357
Figura 122 – Sistematização do DEF/MES para o ensino secundário (1947)	360
Figura 123 – Sistematização da Educação Física no ciclo secundário (LOYOLA, 1940)	365
Figura 124 – Sistematização da Educação Física no ciclo secundário (MARINHO, 1944)	367

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Bases teóricas para o ensino da Educação Física	128
Gráfico 2 – Distribuição anual dos artigos, autores citados e sua recorrência (1932-1939)	155
Gráfico 3 – Distribuição anual dos artigos, autores citados e sua recorrência (1940-1949)	172
Gráfico 4 – Recorrência dos autores entre as décadas	179
Gráfico 5 – Distribuição anual dos autores e citações (1950-1960)	185
Gráfico 6 – Distribuição dos métodos e possibilidades ginásticas	277
Gráfico 7 – Distribuição quantitativa do esporte	326

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Imprensa periódica de ensino e de técnicas	61
Quadro 2 – Relação de obras referenciadas nos artigos de Biologia	200
Quadro 3 – Autores e citações (Biologia)	201
Quadro 4 – Relação de obras citadas nos artigos de Psicologia	203
Quadro 5 – Autores citados da Psicologia	203
Quadro 6 – Autores citados da Psicologia	213
Quadro 7 – Distribuição de lições de Educação Física (REF)	281
Quadro 8 – Distribuição das Lições de Educação Física (REPHy)	281
Quadro 9 – Princípios para a elaboração dos programas de Educação Física (educação da infância)	286
Quadro 10 – Proposta para a sistematização da Educação Física (educação da infância)	292
Quadro 11 – Princípios para os programas (ensino secundário – moças)	300
Quadro 12 – Proposta para a sistematização da Educação Física (ensino secundário)	306
Quadro 13 – <i>Classificação quanto ao tipo de atividade</i>	316
Quadro 14 – Coletânea de basquete	331
Quadro 15 – Coletânea de atletismo	343
Quadro 16 – Coletânea de vôlei	354

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AENEFD – Arquivos da Escola Nacional de Educação Física

Apef – Associação dos Profissionais de *Educação Física*

BEF – Boletim de Educação Física

Cefd – Centro de Educação Física e Desportos

CMEF – Centro Militar de Educação Física

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEPHY – Divisão de Educação Physica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EsEFEX – Escola de Educação Física do Exército

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento de Educação

GHs – Grupamentos homogêneos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Manes – Centro de Investigación en Manuales Escolares

MEC – Ministério da Educação

Mesp – Ministério de Educação e Saúde Pública

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNBE do Professor – Programa Nacional Biblioteca da Escola do Professor

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Proteoria – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RBEF – Revista Brasileira de Educação Física

RBEFD – Revista Brasileira de Educação Física e Desportos

REF – Revista de Educação Física

REPHy – Revista Educação Physica

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Siex – Sistema de Informação da Extensão

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Uned – Universidade de Educação a distância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Princípios para a Educação Física	66
Tabela 2 – Proposições para as práticas pedagógicas	67
Tabela 3 – Distribuição dos editoriais por periódico	71
Tabela 4 – Organização das fontes	106
Tabela 5 – O estudo dos conceitos	108
Tabela 6 – Prescrições didático-pedagógicas para a Educação Física	120
Tabela 7 – Programas para a Educação Física	144
Tabela 8 – Organização dos dados quantitativos	153
Tabela 9 – Autores referenciados e a recorrência de citações (1932-1939)	156
Tabela 10 – Autores referenciados e a recorrência de citações (1940-1949)	178
Tabela 11 – Autores e recorrência de citações entre 1950 e 1960	187
Tabela 12 – Autores das matérias sobre Biologia e Psicologia	196
Tabela 13 – Artigos publicados em sequenciamento	328

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1	DO PRESENTE PARA O PASSADO: USO DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	25
1.1	INTRODUÇÃO	25
1.2	PRÁTICAS DE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DA TESE	27
1.3	POTENCIALIDADE DO OBJETO DE PESQUISA NO CENÁRIO EDUCACIONAL	32
1.4	HÁ LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?	38
1.5	O QUE AFIRMA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA?	45
1.6	OBJETIVOS ESPECÍFICOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE	51

CAPÍTULO 2

2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O DELINEAMENTO DO OBJETO DA TESE	54
2.1	INTRODUÇÃO	54
2.2	PROCEDIMENTOS PARA A DELIMITAÇÃO DOS PERIÓDICOS	60
2.3	SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL E ELABORAÇÃO DO BANCO DE DADOS	63
2.4	ESPECIFICIDADES E CATEGORIZAÇÃO DO <i>CORPUS DOCUMENTAL</i>	65

CAPÍTULO 3

3	OS PERFIS EDITORIAIS E A “CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS” DA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS	69
3.1	INTRODUÇÃO	69
3.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	70
3.3	DAS ESTRATÉGIAS DE CONVENCIMENTO DO LEITOR	72
3.4	ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES COMO DISPOSITIVOS DE LEITURA	90
3.5	APONTAMENTOS FINAIS	104

CAPÍTULO 4

4	PROCEDIMENTOS, SENTIDO CIENTÍFICO E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS	105
4.1	INTRODUÇÃO	105
4.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	106
4.3	DAS PROPOSIÇÕES PARA OS PROFESSORES: O ESTUDO DOS CONCEITOS E AS PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	107
4.3.1	O estudo dos conceitos: saberes necessários para compreender aquilo que se ensina	107
4.3.2	Prescrições didático-pedagógicas:	
	orientações para o que e como ensinar	119
4.3	BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	127
4.4	ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS PARA SISTEMATIZAR AS PRÁTICAS DE ENSINO	143
4.4	APONTAMENTOS FINAIS	148

CAPÍTULO 5

5	CIRCULAÇÃO DE TEORIAS EM REVISTA: PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO ECLÉTICAS E PANORÂMICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	151
5.1	INTRODUÇÃO	151
5.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	153
5.3	POR PERSPECTIVA(S) TEÓRICA(S) NOS PROCESSOS DE CONFORMAÇÃO DOS IMPRESSOS	154
5.3.1	Por uma Educação Física fundamentada no ecletismo europeu	155
5.3.2	O enciclopedismo nos impressos: pela inserção da Educação Física na formação superior	171
5.3.3	Pela consolidação teórica nos impressos da Educação Física	184
5.4	APONTAMENTOS FINAIS	190

CAPÍTULO 6

6	ENTRE O TEORIZAR E O PRATICAR: APROPRIAÇÕES DA BIOLOGIA E DA PSICOLOGIA E A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	192
6.1	INTRODUÇÃO	192
6.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	194
6.3	AUTORES, OBRAS E CITAÇÕES: BASES DA BIOLOGIA E DA PSICOLOGIA EM CIRCULAÇÃO NOS IMPRESSOS	195
6.3.1	Dos referenciais teóricos que ofereceram as bases para o debate da Biologia e da Psicologia	199
6.4	CIRCULAÇÃO DE PROJETO DE FORMAÇÃO E A SUA MATERIALIZAÇÃO EM ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	204
6.5	MATÉRIAS SUBSIDIÁRIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BIOLOGIA E PSICOLOGIA	215
6.5.1	Biologia e Psicologia: o lugar da experiência, demonstração e método	218
6.5.2	Usos da Antropometria, Morfologia, Caracterologia e Biotipologia: disputas no campo de atuação profissional	237
6.1	APONTAMENTOS FINAIS	244

CAPÍTULO 7

7	EDUCAÇÃO FÍSICA, INTELECTUAL E MORAL: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E A AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	246
7.1	INTRODUÇÃO	246
7.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	247
7.3	PROJETOS DE FORMAÇÃO HUMANA E SUAS APROPRIAÇÕES PELA EDUCAÇÃO FÍSICA	248
7.4	DA VISÃO DE ESCOLA AOS IMPACTOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR	262
7.5	APONTAMENTOS FINAIS	272

CAPÍTULO 8

8	PRESCRIÇÕES PARA ENSINAR E PRATICAR A EDUCAÇÃO FÍSICA: DOS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS E TÉCNICOS EM REVISTA	274
8.1	INTRODUÇÃO	274
8.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	275
8.3	PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E PROGRAMAS PARA O ENSINO DOS MÉTODOS GINÁSTICOS, JOGOS E DANÇA	276
8.3.1	Dos programas para a educação da infância e do ensino primário	284
8.3.2	Dos programas para o ensino secundário: o caso da Educação Física feminina	300
8.3.3	Do Método Alemão ao esporte institucionalizado: o lugar das progressões didático-pedagógicas	312
8.4	APONTAMENTOS FINAIS	319

CAPÍTULO 9

9	“JULGUEMOS O PRESENTE PELO PASSADO”: O ENSINO DOS ESPORTES COMO O COROAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	322
9.1	INTRODUÇÃO	322
9.2	FONTES E PROCEDIMENTOS	324
9.3	PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA TÉCNICA DOS ESPORTES	325
9.4	PROGRAMAS PARA O ENSINO DOS ESPORTES	359
9.5	APONTAMENTOS FINAIS	368
	DO PASSADO PARA O PRESENTE: O QUE A TESE ANUNCIA SOBRE A PRESENÇA DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	370
	REFERÊNCIAS	377
	FONTES	388
	APÊNDICE	406

CAPÍTULO 1

DO PRESENTE PARA O PASSADO: USO DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa (BLOCH, 2001, p. 75).

1.1 INTRODUÇÃO

Esta tese se insere em um conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Proteoria/Ufes). Desde 1999,¹ o Proteoria tem investigado a constituição do campo da Educação Física no Brasil e as suas teorias, por meio dos impressos, de estudos históricos, de investigações com o cotidiano escolar e da comunicação científica (abrangendo os seus canais informais e formais).²

Com foco em pesquisas que compreendem a *Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil*, o Proteoria tem analisado o itinerário de sistematização da(s) teoria(s) da Educação Física brasileira no século XX, suas características científico-pedagógicas, tendo como referência sua inserção, limites e contribuições para a sua implantação e consolidação nas escolas. Suas pesquisas debatem os usos e as apropriações dos intelectuais do campo da Educação e da Educação Física em relação às diferentes áreas do conhecimento, a fim de significar o seu papel na sociedade e no interior das instituições educacionais.

¹ Criado pelo professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, sob o nº 463990/2000-5, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² De acordo com Job e Freitas (2010), a comunicação científica está representada por dois tipos de canais: os informais e os formais. Os informais dizem respeito à comunicação oral, normalmente produzida em congressos e conferências. Possui como características principais ser rápida, atualizada e ágil, no entanto, caso não seja registrada, pode perder-se com o tempo e dificultar a comprovação dos seus dados. Já os canais formais materializam-se em periódicos científicos e em livros. Possuem como especificidades padrões predefinidos empregados com rigor, com linguagem e critérios para apresentar conceitos e dados da pesquisa científica.

Nesse contexto, atribuímos centralidade a duas linhas de pesquisa do Proteroria dedicadas à análise da constituição da Educação Física como componente curricular, com foco nas seguintes periodizações: **estudos com fontes contemporâneas e estudos com fontes históricas**.

No que se refere à contemporaneidade, na linha **“Formação Profissional, currículo e práticas pedagógicas em Educação e em Educação Física”**, são privilegiadas temáticas que compreendam os meios produzidos para significar o lugar da Educação Física como componente curricular na educação escolarizada. Discutimos, ainda, as relações epistêmicas com o saber produzido nos processos de ensino e de aprendizagem, com enfoque em diferentes objetos de estudo: formação profissional, currículo, avaliação, livros didáticos³ e conteúdos de ensino (FREITAS et al., 2018a;⁴ SANTOS et al. 2018; LUIZ et al., 2015; MATOS et al., 2015; SANTOS, 2010).

No campo da História, em sua linha **“História da Educação, da Educação Física e do Esporte”**, tomamos como referência os seguintes temas: o itinerário de formação de intelectuais (militares e civis), suas representações, suas práticas de apropriação e seus projetos; as reformas educacionais e seus resultados; e a circulação e usos de prescrições e modelos pedagógicos para a inserção da Educação Física nos currículos escolares, publicados em periódicos educacionais veiculados entre 1932 e 1960 (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; ALVARENGA, 2012; SCHNEIDER et al., 2014; SCHNEIDER et al., 2016).

O conhecimento acumulado em ambas as linhas de pesquisa fundamenta o objeto da tese, pois ele está articulado: a) com a primeira linha, que inclui as práticas de extensão, ensino e pesquisa direcionadas à produção, usos e análise de livros didáticos, nas quais fomos inserida; e b) com a segunda linha, que compreende o

³ Os livros didáticos constituem-se em dispositivos produzidos com a intenção de orientar o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos, relacionados com o planejamento, intervenção e avaliação. Em sentido mais amplo, o livro didático é todo material que “[...] trata de assuntos relacionados com o ensino, estudo e aprendizagem” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 466). Compreendemos, assim como Munakata (1997, p. 100), que o livro didático é “[...] produzido em adequação a parâmetros que se imaginam constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios [...] segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem [...]”.

⁴ FREITAS, et al. **Dispositivos curriculares estaduais para a educação física (1996-2016)**: da elaboração à implementação. [S.l.]: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo, 2018.

desenvolvimento do periodismo na área e suas implicações para a escolarização da Educação Física, a partir dos anos de 1930.

Para compreendermos como o objeto da tese foi delineado pela intrínseca relação entre as linhas, apresentaremos as suas trajetórias, no âmbito do Proteoria, com um olhar específico sobre o tema abordado na tese, qual seja, a publicação de obras com natureza didático-pedagógica. Do mesmo modo, explicitaremos como as nossas trajetórias com o **ensino**, a **pesquisa** e a **extensão** fizeram com que nos aproximássemos do objeto da tese.

1.2 PRÁTICAS DE EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DA TESE

Roger Chartier (2011), em análise do seu percurso intelectual, sistematiza o processo com o qual as suas pesquisas e as suas preocupações teórico-metodológicas delinearam o campo de estudos em que se tornou referência. Ao se dedicar à história da cultura impressa, o autor argumenta que as suas interpretações sobre os contextos de produção, circulação, recepção e apropriação de livros foram paulatinamente aprofundadas, com práticas científicas que privilegiavam a precisão na delimitação nas fontes, periodização e temas, em diálogo com outras áreas do conhecimento.

Fundamentada na perspectiva de Chartier (2011), para o qual o desenvolvimento do campo científico é fruto do esforço coletivo e de reflexões compartilhadas por pesquisadores de uma mesma geração ou tradição, apresentaremos as práticas de extensão, ensino e pesquisa realizadas no âmbito do Proteoria, por meio das quais nos aproximamos do estudo de materiais didático-pedagógicos produzidos na contemporaneidade e entre 1932-1960, na Educação Física.

Com base nos diferentes objetos de estudo derivados do projeto *Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil*, o professor Dr. Wagner dos Santos inicia e orienta, a partir de 2012, ações focalizadas na elaboração e na análise de livros didáticos na Educação Física escolar. Por meio da indissociabilidade entre a **extensão**, a **pesquisa** e o **ensino**, as diferentes iniciativas produziram uma perspectiva teórica para a construção de materiais orientadores da prática docente, todas elaboradas em parceria com alunos de iniciação científica, mestrandos,

professores de Redes Municipais de Ensino e licenciandos do Curso de Educação Física da Ufes – dentre os quais fomos inserida como aluna do Mestrado.

Dentre as práticas anunciadas, as de **extensão**⁵ referem-se à elaboração de um lugar/espço (CERTEAU, 2002) de formação continuada aos professores de Educação Física das Redes Municipais de Ensino do Estado do Espírito Santo, entre 2012 a 2014. Fundamentada em uma perspectiva na qual as teorias para a Educação Física emergem e se nutrem da atuação pedagógica, damos visibilidade às práticas (CERTEAU, 2002) produzidas pelos docentes em seu cotidiano, às singularidades e multiplicidade daquilo que foi vivido/experenciado no espaço escolar.

Com base nas narrativas dos professores sobre temas relacionados com as identidades da Educação Física como componente curricular, livros didáticos, processos formativos, conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos e avaliação, produzimos um livro de natureza didático-pedagógica, com o objetivo de auxiliar o professorado em sua atuação profissional.

Nesta primeira obra, refletimos sobre as práticas pedagógicas desses professores, assumindo-as como eixo principal de um livro que se configura como uma orientação para a prática, como produto de um saber compartilhado e materializado nos capítulos que abordavam as próprias experiências dos docentes. Nesse processo, reconhecemos esses educadores como autores, valorizando um saber que surge da prática e, na medida em que ele era (re)significado pela rememoração, registro, reflexão e análise, produzidos na formação continuada, criamos possibilidades de retroalimentar essa prática (SANTOS et al., 2015).

Elaboramos uma segunda obra caracterizada como material de consulta e apoio pedagógico, a fim de fortalecer as ações do Proreitoria, procurando apresentar possibilidades de ensino aos professores da educação básica e aos discentes da formação inicial. Também tínhamos como finalidade fornecer às crianças, aos jovens e adultos uma leitura que lhes permitisse conhecer e ampliar seus conhecimentos sobre a natureza das práticas corporais. Esse trabalho foi originário de práticas de **ensino** desenvolvidas na disciplina Conhecimento e Metodologia do Ensino do Jogo, em colaboração com alunos que estavam no 5º período do Curso de Educação Física

⁵ Projeto aprovado no Sistema de Informação da Extensão da Ufes, sob o nº de Registro 400.357.

da Ufes (2º semestre de 2012), em que contribuímos com a elaboração da obra, como aluna de Estágio em docência.

Ao assumir a pesquisa como eixo central da formação discente e docente (ESTEBAN; ZACCUR, 2008), a obra compartilha diferentes possibilidades de intervenção e pesquisa sobre brincadeiras e jogos e se constitui como suporte pedagógico tanto para as demandas do cotidiano da educação básica como das instituições de ensino superior.⁶ Por se caracterizar como um Catálogo Aberto (FARIA; PERICÃO, 2008),⁷ é possível incorporar novos registros bibliográficos, em uma ação constante de alimentação de suas bases de dados. Além disso, anunciamos a possibilidade de ampliação do suporte do livro para o formato *on-line*, com a intenção de que ele seja atualizado por seus leitores.

O processo de elaboração de livros didático-pedagógicos, no presente, demonstrou a complexidade das práticas que envolvem a circulação desse tipo de suporte, pois, além das motivações dos autores ao escreverem as suas obras, os editores/corretores exerceram papel fundamental para remodelá-las. A elas são atribuídas formas linguística e gráfica, com formatos, paginações, tipografias e ilustrações, tornando permanente o lugar do editor como aquele que “[...] interpreta [as obras] de acordo com seus hábitos e suas preferências” (CHARTIER, 2011, p. 46), a fim de atender às necessidades colocadas pelos leitores e pelo mercado editorial.

Do projeto de **extensão**, foram desdobradas **pesquisas** concluídas e em andamento, em nível de Iniciação Científica (FROSSARD; SANTOS, 2014; SANTOS, et al., 2016)⁸ e Mestrado (MATOS, 2013; MATOS et al., 2013; BOLZAN, 2014; BOLZAN; SANTOS, 2015; MATOS et al., 2015; LUIZ, 2014; LUIZ et al., 2014; LUIZ et al., 2015; LUIZ et al., 2016; VARNIER, 2015; VANIER; TAVARES, SANTOS, 2018;⁹ FREITAS, 2016;

⁶ SANTOS et al. **Brincadeiras e jogos**: da pesquisa às possibilidades de ensino. [S.l.]: Phorte Editora, 2014.

⁷ Conceito de Faria e Pericão (2008 p. 146), para os quais o Catálogo Aberto se constitui em uma “[...] memória, inventário ou lista descritiva ordenada de nomes de pessoas, objetos, documentos ou acontecimentos” (FARIA; PERICÃO, 2008, p. 146).

⁸ Santos, W. et al. **Avaliação na Educação Física escolar**: inventariando possibilidades de práticas. Em avaliação. [S.l.: s.n., 2018]. Artigo em avaliação.

⁹ VARNIER, T. R.; TAVARES, O.; SANTOS, W. dos. **Humanised soccer as a pedagogical project for teaching values in school**: a study of an autobiographical narrative of a physical education teacher. [S.l.: s.n., 2018]. Em fase de publicação na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

FREITAS et al., 2018a; FREITAS et al., 2018b;¹⁰ ZEFERINO, [2020?]), que discutem o livro didático na Educação Física.

Nesse caso, ele é abordado em articulação com temáticas que se configuram em objetos centrais das pesquisas, como: as identidades da Educação Física como componente curricular, os livros didáticos em si, processos formativos, conteúdos de ensino, avaliação e formação para o ensino em valores.

Dentre os resultados dessas pesquisas, projetamos, em nossa Dissertação de Mestrado (MATOS, 2013), a potencialidade de práticas pedagógicas que pensem a seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino em torno de objetivos comuns a outros componentes curriculares, contribuindo para processos de aprendizagem mais complexos e próximos ao cotidiano dos alunos, por meio da integração curricular.

Acenamos ainda para a necessidade de pesquisas que analisassem e projetassem critérios para a progressão didática dos conteúdos de ensino, em uma perspectiva que toma como referência as experiências dos professores para, em diálogo com elas, apresentar possibilidades de atuação profissional. Compreendemos a importância de trabalhos com essa natureza, pois, além do fosso apresentado na área da Educação Física na construção de práticas colaborativas com professores (SANTOS et al., 2018),¹¹ faz-se relevante estudos que analisem os critérios utilizados pelos professores para atribuir aprofundamento ao que ensinam na educação básica.

Essas possibilidades de pesquisa ampliaram o nosso olhar para algo que antecede à sistematização daquilo que se ensina: a Educação Física possui, como outros componentes curriculares, materiais que visam a orientar didaticamente a atuação do professor? Os livros didáticos seriam as ferramentas necessárias para que os conteúdos de ensino fossem trabalhados com maior aprofundamento e em diálogo com outras áreas do conhecimento?

Essas problematizações – suscitadas por um conjunto de práticas de ensino, pesquisa e extensão – fizeram-nos voltar o olhar para os anos de 1932 a 1960, a fim de

¹⁰ FREITAS, et al. **Dispositivos curriculares para a educação física (1996-2016)**: análise do ensino em valores. [S.l.]: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo, 2018.

¹¹ SANTOS et al. **Educação física na educação básica**: ações didático-pedagógicas. [S.l.]: Phorte Editora, 2014.

compreender se, desde aquele período, havia a preocupação em publicar materiais de natureza didático-pedagógica na Educação Física. Para responder a essas questões, ajudamos a elaborar a pesquisa guarda-chuva “A imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física: trajetórias de prescrições pedagógicas (1932-1960)”,¹² coordenado pelo professor Dr. Wagner dos Santos e que possui, como professor pesquisador, o Dr. Amarílio Ferreira Neto.

A referida pesquisa possui como objetivo analisar as orientações para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, investigando como os objetivos, as metodologias, os detalhamentos técnicos, os conteúdos de ensino e a avaliação eram normatizados e sistematizados nesses impressos. Problematisa, ainda, as implicações do papel assumido por esses periódicos no processo de escolarização da Educação Física, entre 1932 e 1960. Com a ampliação de sua periodização para o ano de 2018, esse estudo assume os livros didáticos como objeto de estudos desde 1932 aos tempos atuais.

A presente tese está inserida nessa pesquisa guarda-chuva, assim como os estudos que dela emergem. Dentre eles, há a dissertação de Mestrado de Retz (2018), que assumiu as imagens como objeto de pesquisa, analisando os seus usos como estratégias editoriais para orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física nos periódicos (1932-1960).¹³ Há ainda o trabalho de Iniciação Científica de Carvalho (2017), cujo objetivo foi analisar as prescrições destinadas ao ensino da Educação Física publicadas nesses impressos (1932-1960). A tese também se desdobra na dissertação de Mestrado de Carvalho, que será defendida em 2020.¹⁴ Nela, serão investigadas as prescrições para o ensino dos Métodos Alemão, Sueco e Francês, veiculadas com a finalidade de inserir e consolidar a Educação Física em um projeto de escolarização.

¹² Projeto financiado pela Fundação de Amparo de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). Aprovado no Edital Universal nº 006/2014 – Projeto Individual de Pesquisa, sob o Termo de Outorga nº 541/2015 e Processo nº 67.6438.25.

¹³ A Dissertação se desdobrou em um artigo aprovado na Revista Movimento, em 2017. Produzido em parceria com a autora da Tese, Me. Juliana Martins Cassani, Dr. Amarílio Ferreira Neto e Dr. Wagner dos Santos. Retz, R. P. C., et al. **Entre usos e intencionalidades: as imagens na imprensa periódica de ensino e técnica de ensino da educação física e esporte (1932-1960)**. [S.l.: s.n., 2018]. Artigo aprovado na Revista Movimento.

¹⁴ CARVALHO, L. O. R. de. **Métodos ginásticos europeus e o processo escolarização da Educação Física: um debate na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960)**. Em fase de elaboração.

Ao situar a tese no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Proteoria, anunciamos os primeiros caminhos para o delineamento do seu objeto, pois ele nasce de práticas de ensino, pesquisa e extensão sobre a produção, usos e análise dos livros didáticos na contemporaneidade e, com base nelas, vai à História da Educação e da Educação Física, a fim de compreender se as preocupações em fornecer materiais com essa natureza se fazem presentes apenas na atualidade.

Com esta apresentação, reforçamos a impossibilidade de produzir conhecimentos “[...] capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde [falamos] e do domínio em que [realizamos] uma investigação” (CERTEAU, 1996, p. 65). Assumimos, como própria, a necessidade de relacionar a produção de saber de modo indissociável à instituição da qual fazemos parte, dando visibilidade à tese de acordo com a nossa trajetória com o tema e com o lugar em que ela foi produzida.

1.3 PONTENCIALIDADE DO OBJETO DE PESQUISA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Com o objetivo de entender como a produção científica tem abordado a elaboração de materiais de natureza didático-pedagógica, ampliaremos o diálogo com a literatura do campo da Educação, já que, nessa área, as discussões em torno dos livros didáticos se encontram consolidadas e profícuas a diferentes modos de investigação.

A apropriação de estudos que tenham se debruçado à análise do tema, em ambos os campos de conhecimento, toma como referência a afirmativa de Santos (2005, p. 12) sobre a articulação permanente entre a Educação Física e as bases teóricas da Educação, “[...] já que a essa área a Educação Física se [encontra] imbricada, influenciando e sendo influenciada por ela”. Mas qual a concepção de livro didático assumida pelo campo educacional? Como os trabalhos têm se dedicado a pensá-lo?

De acordo com Bittencourt (2004), as produções que focalizam os livros didáticos como objetos de pesquisa no Brasil têm ganhado fôlego nas últimas décadas, especialmente pelas possibilidades de análises que se voltam para os seus aspectos educativos e para a sua relação com o projeto de escolarização.

A autora apresenta um panorama das abordagens que ofereceram e oferecem as bases para os debates científicos sobre a temática, dentre elas: a análise de conteúdos como um procedimento que buscava denunciar o perfil ideológico dos

livros, especialmente na década de 1960; o olhar mais aprofundado sobre o caráter epistemológico dos textos, com o objetivo de compreender a constituição histórica das disciplinas e dos saberes escolares; e, ainda, o entendimento do livro didático como campo que visa a investigar as relações entre as políticas públicas e a produção desses dispositivos.

Em pesquisa do tipo estado da arte, Chopin (2004) corrobora as assertivas de Bittencourt (2004), especialmente em relação ao modo processual e gradativo com que as pesquisas têm delineado os livros didáticos como objeto de estudo, mostrando a sua potencialidade. O autor afirma que o livro didático tem se constituído como um amplo objeto de pesquisa, após ser negligenciado pelo campo científico.

Durante a década de 1960, os trabalhos dedicavam-se à análise de conteúdo do livro didático e tinham, como eixo central, apresentá-lo como um instrumento ideológico privilegiado. Já as pesquisas realizadas na contemporaneidade se debruçam sobre os materiais didático-pedagógicos como produtos culturais complexos, fruto do entrecruzamento da cultura, da pedagogia, de ações editoriais e da sociedade (CHOPIN, 2004).

Iniciativas de pesquisa semelhantes a essas também são produzidas em outros países, como a Espanha. Em trabalho que analisa os procedimentos teórico-metodológicos assumidos no *Centro de Investigación en Manuales Escolares* (Manes),¹⁵ Teive (2015) aborda semelhanças entre os estudos brasileiros e espanhóis, especialmente pela compreensão dos livros didáticos sob um viés ideológico, como um veículo de conteúdos de ensino inadequados ou prejudiciais aos alunos.

Por meio da análise de conteúdo, as pesquisas investigavam o impacto dessas obras na construção das subjetividades e das identidades coletivas naquele país e, tal como ocorrera no Brasil, os primeiros estudos do Manes analisavam os livros didáticos como mecanismos dos interesses de controle político. Questão essa também discutida por Galvão e Batista (2003), ao afirmarem que a produção científica brasileira sobre

¹⁵ Centro de investigação interuniversitário destinado ao estudo histórico dos manuais escolares produzidos na Espanha, Portugal e América Latina, especialmente nos séculos XIX e XX. O centro foi criado em 1992 e está localizado na Faculdade de Educação da Universidade de Educação a distância (Uned), em Madri/Espanha. Para saber mais, acessar: <http://www.centroman.es/>.

manuais escolares tem privilegiado os conteúdos dos livros em articulação com as tensões políticas e pedagógicas, desconsiderando “[...] os processos de apropriação desses conteúdos em práticas efetivas de leitura” (GALVÃO; BATISTA, 2003, p. 167).

Os autores ressaltam a necessidade de trabalhos que considerem os impressos escolares como objetos de estudo, centralizando suas análises em seus processos de produção, circulação e usos. Do mesmo modo, acenam para a importância de novas pesquisas que investiguem como os conteúdos dessas obras conformam os protocolos utilizados pelos editores, para impor um modo de leitura a essas fontes.

Por considerar a complexidade desse artefato cultural, Munakata (1997) investiga as práticas desenvolvidas nos processos de produção, editoração e circulação do livro didático no Brasil que, de acordo com o autor, se configura em um instrumento auxiliar dos processos de ensino e aprendizagem, implicando “[...] uma série de critérios [...] segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem [...]” (MUNAKATA, 1997, p. 100). Com base nas relações firmadas entre as funções atribuídas aos livros didáticos e as estratégias editoriais para sua comercialização, o autor também projeta como um fértil campo de pesquisa a análise pela materialidade desse tipo de obra.

Em 2012, o autor enfatiza que esse modo de investigação implica considerar as ações produzidas por um mercado editorial que, recentemente, tem despertado o interesse do campo acadêmico, sobretudo quando se pensam em políticas públicas para o consumo do livro didático e quando são analisados os sujeitos nelas envolvidos: autores, editores de texto, editores de arte, redatores e consultores (MUNAKATA, 2012).

Destinados a um mercado específico – a escola – os livros didáticos também têm se configurado como fontes históricas de estudos que buscam compreender a sua relação com a escolarização das áreas do conhecimento. Dentre essas pesquisas, Gasparello (2013) discute o processo de (re)significação da História como disciplina escolar, assumindo como eixo de análise os livros didáticos postos em circulação ao final do século XIX e início do século XX.

O autor procurou entender as experiências de intelectuais no processo de elaboração de modelos e formas que projetassem o ensino da História nos currículos escolares. Dentre as “preocupações pedagógicas”, estava a necessidade de configurar os

saberes dessa área do conhecimento naqueles possíveis de serem ensinados na escola, por isso a elaboração de livros didáticos que focalizassem o como ensinar, o que ensinar e os efeitos desse ensino.

Já Gondra e Suasnabar (2016) assumem como objeto de pesquisa as revistas pedagógicas e as compreendem como suportes veiculadores de uma agenda de formação docente nos países das Américas, no século XIX. Em sua perspectiva, a imprensa educacional especializada se constitui em repositórios de informações e também expressa os “discursos de convencimento” em virtude de convenções legítimas presentes em um determinado momento histórico. Assim, as revistas se apresentam como dispositivos para a construção e regulação daquilo que pode e deve ser reconhecido como específico no âmbito educacional.

A análise da revista brasileira *A Escola* (1877-1878) expressa, para os autores, o modo como o periódico servia como um mecanismo de legitimação dos modelos pedagógicos considerados “racionais” e dos projetos que conformavam o homem como “moderno” e “civilizado”. Visto como parte da organização política de um saber escolarizado, o impresso estaria vinculado “[...] a juegos institucionales y actuaciones de sujetos decididamente interesados en el proceso de afirmación o debilitamiento de las naciones y de la pedagogía como arte, ciencia y poder” (GONDRA; SUASNABAR, 2016, p. 18).

Carvalho (2001, 2006, 2007), por sua vez, interessada na materialização e nas práticas de apropriação dos processos de difusão e na “imposição” dos conhecimentos pedagógicos, enfatiza os suportes materiais de produção, circulação e apropriação de saberes, abarcando estudos sobre impressos pedagógicos de diferentes naturezas. Suas preocupações situam-se em um conjunto de estudos que redefiniram os objetos da História da Educação, no Brasil, pela qual se espera ter a “[...] capacidad de perspectiva y de establecer problemas para convertirlos en historia” (CARVALHO, 2007, p. 94).

Em sua perspectiva, a escola passa a ser reconhecida como produto histórico de interação entre os dispositivos de normalização pedagógica e as práticas que deles se apropriam. O foco se encontra, dentre outros assuntos, em dispositivos que

organizam o tempo e o espaço escolar, que normalizam o conhecimento dirigido ao ensino, assim como nas práticas que visam às aprendizagens dos alunos.

Assim, a análise de livros didáticos, revistas, guias curriculares, programas, regulamentos, manuais escolares e coleções dirigidas a professores tem impactado a produção historiográfica brasileira, sobretudo quando os assume como objetos – entendidos aqui em um duplo movimento: tanto como objeto da investigação quanto como objeto material em si. Essa ênfase permite ao historiador deslocar o seu olhar das contradições internas dos sistemas pedagógicos, diversificando as suas análises para a multiplicidade de dispositivos materiais, considerados objetos culturais com finalidades específicas.

Ao focalizar os processos de produção, circulação e apropriação das ideias pedagógicas pelos impressos, Carvalho (2007) acena para as redefinições conceituais e teórico-metodológicas que fizeram avançar o campo da historiografia da Educação. Com essas ações de pesquisa, “perderam terreno” os estudos que analisam o pensamento educacional desarticulado da materialidade dos dispositivos que os põem em circulação e das práticas daqueles que os produzem ou que deles se apropriam.

Esse mesmo movimento é observado nos trabalhos sobre manuais escolares produzidos na Espanha, como salienta Teive (2015). De acordo com a autora, a produção historiográfica sobre livros didáticos apresentou sinais de esgotamento, especialmente porque as pesquisas exauriram as possibilidades de contribuir para o campo da manualística,¹⁶ por sua associação com as políticas educacionais e legislação.

Com o intuito de aprofundar as pesquisas sobre livros didáticos no contexto espanhol, o Manes tem se dedicado a compreender o modo como esses materiais são recebidos e trabalhados por professores e alunos. Conforme Teive (2015), as teorias assumidas caminham pela história cultural, história do currículo, etno-história, etnografia, cultura escolar, história de vida e das instituições escolares. Em relação às metodologias empregadas, ganha fôlego a análise desses materiais por sua articulação com

¹⁶ Terminologia utilizada pelo historiador espanhol Agustín Escolano Benito para definir o campo de estudos dedicado aos manuais e livros escolares.

diferentes “marcos de referência”, isto é, contextos que dão sentido aos materiais escolares – em sua produção ou usos no âmbito escolar (TEIVE, 2015).

A centralidade atribuída às pesquisas relacionadas com os materiais didático-pedagógicos, no campo da Educação, acena para os interesses que se entrecruzam no processo de produção desses dispositivos, assim como para a relação que se estabelece entre os livros didáticos com os saberes formalizados pelas disciplinas escolares.

Do mesmo modo, as discussões apresentam como os livros didáticos têm se configurado em um fértil campo de pesquisa da historiografia educacional brasileira e de outros países, como a Espanha (TEIVE, 2015) e a França (CHOPIN, 2004).¹⁷ As pesquisas mostram como a apropriação de diferentes perspectivas teóricas auxilia o delineamento de novas metodologias que visam ao aprofundamento desse objeto, analisando: os processos de elaboração, circulação e usos dos impressos, assim como as práticas de apropriação às teorias pedagógicas que conformam os textos escolares. Esses trabalhos são impulsionados pelas lacunas deixadas pela produção científica, que se dedicou, em determinado momento histórico, a analisar os livros didáticos como instrumentos ideológicos.

As pesquisas analisadas também oferecem pistas de que as discussões em torno de como definir e sistematizar os conteúdos de ensino, por exemplo, não se encontram no centro das preocupações do campo da Educação, visto que essas são práticas que se constituem até mesmo como critério de aprovação dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).¹⁸ Os trabalhos também sugerem que, diante das críticas lançadas aos livros didáticos como instrumentos ideológicos, o campo educacional não deixou de produzi-los, haja vista a necessidade de orientação

¹⁷ Há iniciativas em criar centros de pesquisas sobre livros didáticos em diferentes países, de acordo com Teive (2015): Projeto *Emmanuelle* na França; *Les manuels scolaires Québécoises* no Canadá; o Projeto *Edisco* na Itália; o *Livres*, banco de dados de livros escolares brasileiros da Universidade de São Paulo (USP); o Programa *Histelea* na Argentina; o *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (Ceince) na Espanha.

¹⁸ O programa foi aprovado pelo Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), e o seu objetivo é fornecer materiais de apoio à prática educativa, como livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários para as escolas públicas de ensino fundamental e médio, de forma sistemática, regular e gratuita.

da prática docente, mas a eles incorporaram outros referenciais teóricos que lhes oferecesse suporte.

Diante das especificidades do campo da historiografia da Educação brasileira, perguntamo-nos em que medida as definições *a priori* daquilo que se ensina não tira a potencialidade de um debate que problematiza as certezas que já estão postas? Essa problematização atravessa a produção acadêmica da Educação Física, já que nela não se tem consenso sobre a delimitação dos conteúdos de ensino e a utilização de critérios para orientar o seu processo de progressão horizontal e vertical.

Se, na área da Educação, as discussões em torno da necessidade do livro didático como um recurso orientador da prática pedagógica estão bem delineadas, como essas questões se apresentam na Educação Física? Se, para determinados componentes curriculares, o uso do livro didático se encontra consolidado no PNLD, como a Educação Física se coloca diante de sua ausência nesse programa, até o ano de 2018?

1.4 HÁ LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Em pesquisa do tipo estado do conhecimento, Bolzan (2014) analisou os artigos publicados na área da Educação Física (1930-2012) que assumem as propostas didático-pedagógicas como objeto de estudo.¹⁹ Dentre os resultados encontrados, destacamos a necessidade de pesquisas que discutam a elaboração e a circulação de materiais didáticos para a Educação Física, publicados entre 1930 e 1960, pois, no levantamento realizado pela autora, o primeiro artigo relacionado com o tema foi encontrado em 1989. Além desses dados, o seu mapeamento demonstrou o interesse dos pesquisadores em discutir a temática recentemente, pois, dos 36 trabalhos encontrados, 28 (78%) foram publicados a partir da década de 2000. Esses números parecem contraditórios quando indagamos: existe livro didático para a Educação Física?

¹⁹ A autora assumiu como fontes: o *Catálogo de periódicos* (FERREIRA NETO et al., 2002), para mapear as publicações entre 1930 e 2000; as revistas que permaneceram em circulação, de forma *on-line*, para o mapeamento entre 2000 e 2012; e os *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (1979-2011).

O levantamento que fizemos na página do Fundo Nacional do Desenvolvimento de Educação (FNDE) indicou que, até o ano de 2017, os Editais para o *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) não reconheciam a Educação Física dentre os componentes curriculares que receberiam obras destinadas à orientação da prática do professor, o que só ocorre em 2018, com a sua inserção no Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas – PNLD, 2019.²⁰

Se, até o ano de 2018, a Educação Física não era contemplada no PNLD, tal fato não impediu que diferentes iniciativas se voltassem para o debate em torno do uso de materiais didático-pedagógicos nas aulas desse componente curricular. Dentre elas, destacamos os seguintes **eixos**: a) a circulação de pesquisas que analisam os processos de elaboração e implementação de propostas construídas no âmbito das Secretarias de Educação; b) a produção e circulação de livros com natureza didático-pedagógica, via editoras comerciais; e c) a aquisição de obras relacionadas com as especificidades da Educação Física no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – destinado ao professor.

Em relação ao **primeiro eixo**, identificamos como as ações dos Estados e Prefeituras em produzir materiais didático-pedagógicos impulsionam os pesquisadores a publicar sobre o assunto. Notamos, ainda, que os autores dão visibilidade, no cenário acadêmico, às propostas didático-pedagógicas por eles assessoradas (em parceria com as Secretarias de Educação). É o caso de Gramorelli e Neira (2009), em análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais; Angulski et al. (2007) e Angulski e Ávila (2009), o Livro didático público do Paraná (PR); Sousa e Souza Júnior (2013), o Currículo da Rede Estadual de Pernambuco; Pires e Sampaio Júnior (2012), as Referências Curriculares da Bahia; Souza Júnior (2005a, 2005b, 2007), a Proposta Curricular de Recife.

De modo específico, a pesquisa de Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011) reconhece a importância da elaboração de materiais didáticos para a área, pois iniciativas como essas “legitimam” a Educação Física no currículo escolar, tornando-

²⁰ Os livros, impressos, serão de natureza disciplinar, destinados apenas ao professor. O *Manual*, conforme denomina o Edital, deve conter: um livro para 1º e 2º anos (com 120 páginas) e um para 3º a 5º anos (com 200 páginas), sendo dois livros por coleção. Além de orientações gerais, o *Manual do Professor* apresentará proposições de atividades, que devem favorecer o alcance das competências específicas desse componente curricular (BRASIL, 2017).

a semelhante aos demais componentes curriculares, que possuem “[...] matéria a ser ensinada” (MARTINY; FLORENCIO; GOMES-DASILVA, 2011, p. 10).

Os autores “preocupam-se” com o caráter “prescritivo” do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RCRS), defendendo a necessidade de ele ser vivenciado, debatido e reestruturado pelos professores das escolas. Essa seria a maneira pela qual o documento não se transformaria em “[...] um manual didático, um discurso dominante, um conhecimento oficial que silencia o movimento e a organização dos trabalhadores da educação” (MARTINY; FLORENCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 10).

De modo semelhante a Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011), Souza Júnior (2005b) enfatiza a importância do diálogo estabelecido entre a Secretaria de Educação de Recife/PE e os professores, a fim de aproximá-los da elaboração da Proposta Curricular, tornando-os participantes do processo, e não apenas “meros receptores” de políticas educacionais:

[...] ao invés de ser construído por especialistas, como um currículo formal para ser aplicado pelos professores da Rede, [essa Proposta Pedagógica] faz opção por construir paulatina e coletivamente uma proposição, que retrate os avanços e os limites existentes na realidade educacional do Município (SOUZA JÚNIOR, 2005b, p. 4).

A pesquisa faz poucas sugestões ao documento investigado, centralizando as suas observações nos caminhos percorridos para a produção do material, fortalecendo o referencial teórico que lhe ofereceu fundamento. O autor, assim como Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011), ressalta a necessidade de o professor vivenciar “plenamente” o documento proposto pelas Redes, para que, ao refletir sobre a sua prática pedagógica, contribua para a reelaboração do referencial curricular.

A análise de ambas as pesquisas mostrou o uso de uma mesma matriz epistemológica que reforça a produção de diretrizes em parceria com os docentes. Sob a perspectiva crítica, os professores são reconhecidos como “sujeitos ativos no processo de transformação social”, no entanto esse reconhecimento se configura mais como estratégia daqueles que coordenam a produção desses documentos, do que como uma ação que significa a prática do professor. O que está em jogo é a legitimidade

das diretrizes produzidas pelas Redes, tendo em vista o próprio público a que se destinam. Do mesmo modo, as pesquisas acabam por atribuir aos docentes a responsabilidade em fazer com que as propostas curriculares obtenham êxito, recaindo sobre suas práticas os possíveis motivos do (in)sucesso do documento e não a forma como eles são elaborados.

Diante desses dados, é possível afirmar que, embora a Educação Física não se constituísse como uma das disciplinas contempladas no PNLD, até 2018, os Estados e as Secretarias de Educação já se organizavam no sentido de propor materiais com a finalidade de orientar a prática pedagógica do professor de Educação Física.

As pesquisas de Freitas (2016) e Freitas et al. (no prelo)²¹ ampliam essa análise, ao mapearem 68 dispositivos curriculares²² produzidos em todos os Estados Brasileiros e no Distrito Federal, dos quais 64 (94%) foram elaborados a partir de 2006. Desses 68 documentos, 62 apresentaram fundamentações teóricas e possibilidades de práticas para a Educação Física.²³

Os autores enfatizam que a produção desse tipo de material está baseada em legislações e documentos vinculados ao Ministério da Educação, como a LDB (BRASIL, 1996), que atribui aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de construir e executar as suas propostas pedagógicas. No caso, dos 68 dispositivos curriculares mapeados, 17 fundamentam-se na referida Lei, o que também explica a elevada publicação de artigos que analisam propostas curriculares estaduais a partir da década de 2000.

No cenário das políticas educacionais, outras ações têm estimulado a produção de materiais com essa natureza, como a Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento corrobora a necessidade de

²¹ A periodização da pesquisa de Freitas (2018), 1996-2016, foi delimitada em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

²² Com base nas teorias de Anne-Marie Chartier (2002) sobre dispositivos, os autores elaboraram o conceito de Dispositivos Curriculares para analisar os documentos criados pelas Secretarias Estaduais de Educação, que visam a orientar a prática dos professores. Nesse caso, os dispositivos curriculares se configuram em materiais nos quais o professor busca ferramentas para ensinar e mediar o ensino. São constituídos por protocolos que direcionam a leitura e visam a orientar a ação docente.

²³ Pesquisas semelhantes a essas foram realizadas por: Tenório et al. (2012), na área da Educação Física, que encontrou 13 propostas curriculares para o ensino desse componente curricular, disponíveis *on-line*; e Sampaio (2010), no campo da Educação, que mapeou 60 propostas didático-pedagógicas elaboradas pelas Secretarias Estaduais de Educação.

elaboração de planos estaduais e municipais adequados às especificidades locais e integrados ao PNE – em seus objetivos, prioridades, diretrizes e metas. Na agenda atual de discussões na Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 18) também impulsiona a criação desse tipo de recurso didático, pois, com a sua homologação, “[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC”.

Em relação aos **segundo e terceiro eixos**, as iniciativas de autores em produzir e pôr em circulação livros com natureza didático-pedagógica têm como objetivo apresentar possibilidades de práticas educativas para professores de Educação Física, “inaugurando” caminhos para a utilização desses materiais pela via das editoras comerciais. Nesse caso, não é possível ignorar o interesse do mercado editorial e dos próprios pesquisadores em obra com essa natureza, na medida em que é possível inseri-lo no PNBE/Acervo do Professor.²⁴ Nos anos de 2011 e 2013, foram aprovados 14 títulos para a Educação Física nesse programa, dentre eles: Perez Gallardo (2010) e Darido e Souza Júnior (2007), aprovados em 2010; Fraga e González (2012) e Nista-Piccolo e Moreira (2012a, 2012b), em 2013.

Assim, a elevada atenção dispensada ao tema na Educação Física também é impulsionada pelo alto nível de investimento feito pelo Governo brasileiro na distribuição de livros didáticos, o que o tornou, nos últimos anos, o maior consumidor desse tipo de material e colocou o PNLD como o maior programa de livros didáticos do mundo (BITTENCOURT, 2004). Esse cenário sugere que o recente interesse da produção acadêmica, das Secretarias Estaduais de Educação e de pesquisadores em analisar e construir materiais didáticos para esse componente curricular também está relacionado com um campo editorial que se faz promissor.

Nesse caso, a inserção da Educação Física no PNLD pode ter sido fruto de tensionamentos de editores, pesquisadores e consultores, pois o PNBE do professor já compartilhava de um dos objetivos do PNLD, que é distribuir:

²⁴ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi aprovado pela Resolução nº 7, de 20 de março de 2009 (BRASIL, 2009). O PNBE objetiva fornecer obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica às instituições escolares públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA).

[...] obras de apoio pedagógico destinadas a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica (BRASIL, 2011, s. p.).

Do mesmo modo, as diferentes iniciativas em propor e analisar livros didáticos para a área estão relacionadas com a busca em significar e manter a Educação Física no currículo escolar, como afirmam Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva (2011). Eles argumentam que o uso de materiais didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física confirma o seu nível de importância, pois, semelhante aos demais componentes curriculares, ela também possui conteúdos a serem ensinados e sistematizados ao longo da escolarização.

Os dados dessas pesquisas diferem do cenário apresentado por Rodrigues e Darido (2011, p. 48), para os quais a produção e o estudo do livro didático “[...] permanecem praticamente negligenciados” no campo da Educação Física. Nesse caso, qual seria a compreensão de livros didáticos assumida pelos autores, já que o diálogo com a literatura tem mostrado a elaboração de materiais com essa natureza pelas Secretarias Estaduais de Educação?

Souza Júnior et al. (2015) oferecem pistas para respondermos à problemática. De acordo com os autores, pelo fato de a Educação Física se constituir como componente curricular semelhante aos demais, seria importante assumirmos o uso desse tipo de material como orientador da prática docente, tal como ocorre com outras disciplinas.

Os autores reforçam a ideia de um distanciamento entre a Educação Física e a produção de livros didáticos, “[...] como se pode constatar na oferta de livros nas listas de materiais escolares, nas prateleiras de livrarias [...]” (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 480). Ao sugerirem a necessidade de os professores usarem livros didáticos publicados por editoras comerciais, ambas as pesquisas atribuem a essas obras o papel de orientação e sistematização da prática docente, mesmo que iniciativas semelhantes a essas ocorram no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação.

Do mesmo modo, as pesquisas acabam por revelar as intencionalidades dos autores em inserir a Educação Física no PNLD, pois, dessa maneira, obras de sua autoria poderiam ser aprovadas no referido programa. Essa interpretação decorre da própria

presença dos autores no PNBE de 2010, com o livro “Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola” (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007), o que já sugeria o interesse na circulação de suas obras por um programa oficial do Governo brasileiro, estimulando a institucionalização do uso de livros didáticos para esse componente curricular, com a possibilidade de terem outras obras avaliadas.

Os argumentos apresentados pelos autores em relação à ausência na produção de livros didáticos para a área de Educação Física também são fortalecidos sob o ponto de vista histórico. Darido et al. (2010) debatem que a Educação Física, em sua trajetória, não possui como característica o uso de livros de natureza didático-pedagógica. A “escassez” e “falta de tradição” em elaborar esse tipo de material na Educação Física, até a década de 1960, seriam decorrentes de suas preocupações restritas com a execução de movimentos, “[...] ao ‘saber fazer’. [O] que fez com que se tornasse difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial” (DARIDO et al., 2010, p. 454).

Nesse mesmo contexto, Souza Júnior et al. (2015) afirmam que a investigação histórica da Educação Física traz à tona alguns elementos que favoreceram o seu afastamento dos livros didáticos, como as influências sociopolíticas recebidas dos movimentos “higienista”, “militarista” e “esportivista”. Para os autores,

[...] entende-se que a trajetória histórica percorrida pela Educação Física no contexto escolar não foi favorável para que se estabelecesse uma relação com os livros didáticos, tendo em vista que por várias décadas ela foi materializada como uma atividade pautada no ‘fazer por fazer’, no ‘saber fazer’, na reprodução de movimentos corporais, em detrimento de um componente curricular de fato (SOUZA JÚNIOR et al., 2015, p. 488).

As pesquisas de Darido et al. (2010) e Souza Júnior et al. (2015) criam um panorama em que o uso de livros didáticos por professores e alunos foi comprometido pela natureza do saber da Educação Física, caracterizada, do ponto de vista dos autores, por ser uma “reprodução” de movimentos sem intencionalidades, em uma “prática pela prática”, esvaziada de sentidos e destituída de uma intervenção pedagógica que pudesse aproximá-la do currículo escolar.

As argumentações de ambas as pesquisas buscam convencer a comunidade científica da importância em produzirmos livros didáticos, desde que fundamentados

na perspectiva teórica assumida pelos autores em relação aos conteúdos de ensino. Ao construir a ideia de que, anteriormente à década de 1960, os conteúdos de ensino da Educação Física eram caracterizados pelo “fazer por fazer” e pelo “saber fazer”, os autores visam a suprimir essa “lacuna” histórica, pela elaboração de um livro didático cujos conteúdos devem materializar as tipologias assumidas por eles. Como assumem Darido e Rangel (2005), os conteúdos de ensino são compreendidos em atitudinais (normas, valores e atitudes), conceituais (fatos, conceitos e princípios) e procedimentais (relacionados com o fazer) e, seu uso, atenderia às necessidades da área em não constituir os seus conteúdos apenas como um “saber fazer”, inscritos em procedimentos.²⁵

Diante dos argumentos dos autores sobre a ausência de livros didáticos para esse componente curricular, indagamos: as pesquisas que possuem como objeto a História da Educação Física discutem sobre o assunto? O que discutem os estudos que assumem os impressos como fontes? Os autores têm se debruçado na análise de *corpus* documentais com foco na orientação da prática pedagógica dos professores?

1.5 O QUE AFIRMA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Diante dos argumentos da produção científica sobre os livros didáticos para a Educação Física, demos visibilidade a outras interpretações em relação às suas presenças ou ausências, enfatizando as pesquisas que se dedicam à sua historiografia, especificamente aquelas que privilegiam os gêneros impressos como fontes.

Estudos como os de Vago (2002), em análise da constituição do campo disciplinar da *Gymnastica* nas práticas escolares do Ensino Primário, em Belo Horizonte/Minas Gerais, já evidenciavam a circulação de livros com finalidades didático-pedagógicas para auxiliar os professores que ministravam a *gymnastica* anteriormente a 1930. Para o autor, a distribuição de materiais com essa natureza convenceria os professores a inserir os *exercícios físicos* nos programas escolares, assim como qualificaria o

²⁵ Para compreender as implicações nos usos das tipologias dos conteúdos de ensino de Coll (1996) e Zabala (1998) na Educação Física brasileira, especialmente pelos dispositivos curriculares elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação, ler Freitas et al. (2018).

professorado para o ensino dos *exercícios físicos*, suprimindo a ausência da cadeira de Ginástica na formação docente.

As contribuições de impressos para a formação e prática dos professores também são analisadas por Ferreira Neto, Bermond e Maia (2003), em estudo que focalizou duas das Seções da Revista de Educação Física (REF) (1932-2002), cancelada pelo Exército: Unidade de Doutrina e Lições de Educação Física. Em específico, as Lições mostravam para o professor possibilidades de organização de suas aulas, fornecendo-lhe modelos e ferramentas para auxiliá-lo em sua prática pedagógica, como a indicação de objetivos, conteúdos de ensino, metodologias, recursos físicos e materiais didáticos.

A análise das fontes demonstrou para os autores que os eixos doutrinários e pedagógicos, orientadores do ensino da Educação Física, implicavam normatizações e práticas para a formação na caserna diferentes daquelas realizadas na escola, embora essa diferenciação nem sempre seja reconhecida pela produção científica da Educação Física. Esses achados acenam para os processos de apropriação da Doutrina difundida pelo Exército para as escolas brasileiras, em especial para a constituição de teorias para a Educação Física. Questão esta aprofundada por Ferreira Neto et al. (2014), em pesquisa que investigou as práticas científicas que visam à teorização da Educação Física brasileira em circulação nesses impressos.

Nela, os autores assumem como fontes a REF (1932-2005), Revista Educação Physica (REPHy) (1932-1945), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) (1979-2005) e Motrivivência (1988-2004) e afirmam que, nos impressos publicados no início do século XX, as teorias da Educação Física incorporavam os conhecimentos oriundos das Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais, focalizando o ensino e a aprendizagem pelo desenvolvimento do corpo, do intelecto e da sensibilidade.

Já nos artigos de “viés pedagógico”, publicados entre 1980 e 2010 (na RBCE e na Motrivivência), o uso de referenciais teórico-críticos, de natureza político-ideológica, secundariza as áreas ligadas às Ciências Biológicas, trazendo implicações para se projetar “[...] um conjunto de saberes capaz de significar um lugar para a Educação

Física no ambiente escolar” (FERREIRA NETO et al., 2014, p. 1493), ao contrário do que aconteceu no início da década de 1930.

Sob o ponto de vista dos autores, as Ciências Biológicas foram consideradas ultrapassadas e sem sentido nos impressos veiculados entre o 1980 e 2010, o que coloca em xeque o processo de escolarização da Educação Física ocorrido no início do século XX, anunciando um cenário de escolarização incompleta e indícios de sua desescolarização (FERREIRA NETO et al., 2014).

As pesquisas de Ferreira Neto, Bermond e Maia (2003) e Ferreira Neto et al. (2014) sinalizam que a publicação da REF e da REPhy orientou a prática pedagógica dos profissionais que atuavam com a Educação Física, a partir de 1930. Com base em seus achados, é possível indagar: essas eram as únicas revistas que forneciam roteiros e prescrições para os professores? Quais eram os objetos de ensino da Educação Física, em circulação nos impressos? Eles eram sistematizados em Lições? Quais teorias lhes oferecem suporte? Elas conformavam aquilo que a Educação Física ensinaria e avaliaria? Há outros dispositivos editoriais que orientavam os docentes? Quais as implicações no uso desses impressos no processo de escolarização da Educação Física? Há disputas entre os autores que publicavam nesses periódicos?

Como o foco das análises de Ferreira Neto, Bermond e Maia (2003) e Ferreira Neto et al. (2014) estava sobre a REF e REPhy, os seus resultados não permitem compreender o processo pelo qual a Educação Física se inseriu nos currículos escolares, sob um ponto de vista mais ampliado de grupos de intelectuais que circularam em diferentes lugares e espaços, no caso, em outros periódicos publicados entre 1932 e 1960.

Embora essas pesquisas ofereçam pistas do papel da REF e REPhy na prática pedagógica e na formação dos professores, os seus dados não mostram as intencionalidades dos diferentes impressos cujo objetivo era constituir-se como autoridade na publicação de dispositivos de uso didático-pedagógico para os docentes. Para compreender essas lacunas, faz-se necessária a análise pela materialidade de um conjunto maior de periódicos, assumindo-os como fontes e objetos de pesquisa.

Dessa maneira, seriam revelados os núcleos discursivos, as teorias pedagógicas veiculadas nos impressos, assim como fizeram Ferreira Neto, Bermond e Maia (2003) e Ferreira Neto et al. (2014), mas também seriam investigados os usos que deles são feitos para conformar as revistas em dispositivos didático-pedagógicos. Esse procedimento também permitiria a análise mais específica das formas e dos conteúdos utilizados pelos articulistas e editores, com o intuito de favorecer o seu processo de escolarização.

A análise da produção científica também oferece indícios de que iniciativas na elaboração de materiais com essa natureza são decorrentes de políticas educacionais aprovadas ainda na década de 1960. É o caso da primeira revisão do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1965), que introduziu normas descentralizadoras e estimuladoras para a elaboração de planos estaduais, a serem desenvolvidas no período de 10 anos.²⁶ O trabalho de Oliveira (2003) reforça esse argumento, ao discutir as ações da Prefeitura Municipal de Curitiba, no ano de 1971, voltadas para a construção de materiais de orientação para a prática pedagógica para professores de Educação Física, como o Primeiro Programa de Educação Física por temporada.²⁷

As narrativas dos professores colaboradores mostraram, para o autor, o uso do programa – ou da “Bíblia”, expressão utilizada pelos docentes – como possibilidade de “afirmar” a Educação Física na escola, pois, naquele contexto, ela era identificada por sua precariedade, trabalho improvisado e uma formação inicial “insuficiente”, “sem bibliografias” que pudessem colaborar para o exercício da profissão.

A aproximação entre as pesquisas históricas e aquelas que discutem sobre a elaboração de materiais didático-pedagógicos, nos âmbitos das Secretarias de Educação nos mostra que, na produção científica da área, há continuidades no que

²⁶ De acordo com Freitas (2016), o primeiro PNE surgiu em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2001).

²⁷ Nele, há a prescrição de atividades, dos espaços para a realização das aulas, de materiais e de equipamentos especializados, organizados por períodos de tempo (mês, bimestre e trimestre). Da 1ª à 4ª série do 1º Grau, eram previstos o ensino dos jogos, as sessões de Educação Física, as atividades rítmicas, as pequenas histórias, as sessões de iniciação esportiva e as atividades complementares. Já da 5ª à 8ª série do 1º Grau, atletismo, handebol, voleibol, basquetebol e ginástica de competição.

se refere ao papel do livro didático em conferir à Educação Física importância semelhante aos demais componentes curriculares – não mais como “[...] uma profissão de segundo plano” (OLIVEIRA, 2003, p. 186). Além disso, mantêm-se os debates sobre os usos desse tipo de material como espaços formativos para os professores, por meio dos quais é possível “suprir” as lacunas da formação inicial.

Os estudos permitem-nos afirmar que a preocupação em elaborar materiais didático-pedagógicos não é uma singularidade da atualidade, apresentando-se desde o processo de escolarização da Educação Física. Isso significa que há, na produção acadêmica que discute o livro didático e as propostas didático-pedagógicas de ensino, na atualidade, indícios de um silenciamento do passado e/ou ainda do seu desconhecimento, já que, desde 1932, há revistas especializadas com a finalidade de orientar a prática pedagógica docente, constituindo-se como dispositivos de uso didático-pedagógico.

Fundamentada no diálogo com a produção acadêmica sobre os livros didáticos para a Educação Física, apresentamos duas interpretações assumidas pelos autores, no que se refere à trajetória histórica desse componente curricular e à elaboração de materiais com essa natureza. Há trabalhos que silenciam a História da Educação Física brasileira pela via do “desconhecimento”, desconsiderando o uso de fontes históricas em suas análises. Também há aqueles que, pelo referencial teórico utilizado, não fazem menção à produção de obras cuja finalidade era orientar a prática docente.

Diante desse cenário, levantamos como problematizações: há bases documentais que sustentem a falta de “tradição” da área sobre o assunto? Não temos “tradição” na produção desse tipo de material ou sua elaboração entre as décadas de 1930 a 1960, não converge com os referenciais críticos assumidos por parte dos intelectuais da Educação Física brasileira e, por isso, foram silenciados? Isso significa que há, na produção acadêmica que discute os livros didáticos, indícios de um silenciamento do passado e/ou do seu desconhecimento, já que desde 1932 existiam revistas especializadas com a finalidade de orientar a prática do professor? No caso de pesquisas que analisaram esses impressos, há uma leitura específica sobre os dispositivos neles utilizados para conformá-los como livros didáticos?

Com base nessas problematizações, o **objetivo desta tese** é analisar as orientações para a prática dos professores, publicadas na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960). De modo particular, investigamos os processos com os quais esses impressos se constituem em dispositivos de uso didático-pedagógico, favorecendo a inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares.

Nesse caso, anunciamos a **tese** de que a imprensa periódica de ensino e de técnicas se configura como um suporte material, que possui características didático-pedagógicas cuja finalidade é orientar as práticas de ensino e a formação dos professores para atuarem com a Educação Física, oferecendo-lhes possibilidades para a realização de suas aulas e referenciais teóricos que sustentassem a sua atuação profissional. Esses materiais ganharam lugar central no processo de escolarização da Educação Física, na medida em que serviram de orientadores da prática e formação do professorado.

Assumimos a **hipótese** de que a elaboração de livros didáticos para a Educação Física não é uma prática da atualidade e que materiais com essa natureza já circulavam no cenário educacional brasileiro desde o início da década de 1930, na forma da imprensa periódica de ensino e de técnicas. Esta tese mostrará que, na medida em que a Educação Física se insere nos currículos escolares, também são elaboradas estratégias para significá-la, por meio da publicação de um rol de saberes didático-pedagógicos que orientavam a prática pedagógica dos professores, conferindo-lhes lugar central no processo de inserção e consolidação da escolarização da Educação Física.

Nesta tese, daremos visibilidade às estratégias criadas pela Imprensa periódica de ensino e de técnicas (FERREIRA NETO, 2005) para pedagogizar a Educação Física e para consolidá-la no projeto de escolarização. Para tanto, analisaremos a produção desse tipo de material veiculado na imprensa periódica de ensino e de técnicas (FERREIRA NETO, 2005), deslocando o nosso olhar do presente para o passado (1932-1960), a fim de que, ao retornar para o presente, possamos compreender as continuidades e descontinuidades no debate sobre a prescrição pedagógica e a sua relação com a inserção e manutenção da Educação Física como componente curricular.

Assumimos os pressupostos de Bloch (2001, p. 60) sobre a necessidade de conhecimento do passado, pois “A [sua] ignorância [...] não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”. Cabe ao historiador, portanto, procurar entender “[...] o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente” (BLOCH, 2001, p. 24). Mesmo que o passado não se modifique, todo conhecimento produzido sobre ele está em constante mudança. Para (re)significá-lo, é necessário saber interrogá-lo, “[...] [vasculhar] mais a fundo as bibliotecas, [...] [e abrir] novas trincheiras nos solos cansados” (BLOCH, 2001, p. 75).

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os objetivos da tese foram elaborados de acordo com as especificidades apresentadas pelo *corpus documental*, publicado com o objetivo de fazer circular um conjunto de saberes que contribuíram com o processo de escolarização da Educação Física. A fim de analisar as práticas editoriais e autorais que constituem e conformam os impressos em dispositivos de uso didático-pedagógico dos professores, organizamos esta pesquisa em nove capítulos.

Os objetivos apresentados configuram-se em eixos norteadores dos capítulos, todos criados *a posteriori*, isto é, eles foram elaborados na medida em que fomos nos aproximando do *corpus documental*, por meio do processo de aprofundamento em sua leitura. Os objetivos da tese estão descritos:

No **primeiro** capítulo, contextualizamos a tese no âmbito dos estudos desenvolvidos no Proteoria/Ufes, especificamente em suas práticas de extensão, ensino e pesquisa. O Objeto e hipótese foram delineados de acordo com a análise da produção científica da Educação e da Educação Física, que discute sobre a produção e os usos dos livros didáticos.

O diálogo com a literatura ofereceu-nos as bases para problematizar as lacunas deixadas sobretudo pelas pesquisas da Educação Física, em relação à “ausência” desse tipo de material na área. Defendemos a tese de que, desde 1932, a imprensa periódica de ensino e de técnicas se configura como dispositivo de uso didático-pedagógico de profissionais para atuarem com a Educação Física.

No **segundo** capítulo, discutimos sobre a teoria que fundamenta a tese e apresentamos o método utilizado para delimitar as fontes, a periodização e a categorização do *corpus* documental. Demonstramos os procedimentos metodológicos empregados para construir o banco de dados da tese e o modo de análise adotado.

No **terceiro** capítulo, analisamos as lutas de representações (CHARTIER, 1990) entre os editores da imprensa periódica de ensino e de técnicas, a fim de organizá-la e materializá-la como estratégia de divulgação e convencimento do professorado sobre a incorporação da Educação Física no currículo escolar. O capítulo se centralizou no exame do perfil editorial dos periódicos como meio de conformar a sua materialidade (CHARTIER, 1990), organizando seções/sumários, cujo propósito era orientar a leitura e o manuseio do professor.

No **quarto** capítulo, investigamos os dispositivos utilizados pela imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960), que constituem um conjunto de saberes orientadores para a prática pedagógica, cujo objetivo é anunciar a necessidade de escolarizar a Educação Física. Dedicamos atenção aos recursos materializados nos impressos, que anunciam a importância da inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares.

No **quinto** capítulo, compreendemos como o diálogo dos articulistas a diferentes referenciais teóricos materializou os periódicos em dispositivos de uso didático-pedagógico, oferecendo sustentação para escolarização da Educação Física. Referenciamos-nos nas apropriações dos articulistas a diferentes teorias, presentes no corpo textual das matérias, nas notas bibliográficas ou nas suas referências, com a intenção de auxiliar os profissionais que atuavam na Educação Física.

No **sexto** capítulo, analisamos as práticas de apropriação (CERTEAU, 2002) dos autores à Biologia e Psicologia, cuja finalidade era constituir a Educação Física como moderna, racional e científica. Assumimos o argumento central de que essas teorias circulam nos impressos para formar uma “nova” concepção de professor e, ao fazê-lo, fornecem metodologias para o ensino da Educação Física, materializadas nos dispositivos de leitura utilizados para orientar a atuação docente.

No **sétimo** capítulo, pesquisamos as apropriações (CERTEAU, 2002) dos articulistas à Sociologia, Filosofia, História e Antropologia, com o intuito de ampliar o papel da Educação Física na sociedade e no cenário educacional, fornecendo aos professores um conjunto de saberes que oferecia as bases para a sua prática pedagógica.

No **oitavo** capítulo, compreendemos as estratégias utilizadas pelos articulistas, a fim de constituir a imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física (1932-1960) como dispositivos de uso didático-pedagógico. Focalizamos, no processo de análise, todos os artigos cuja finalidade é veicular **prescrições** para a prática, orientações para a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física, bem como estabelecer critérios para sistematização dos métodos ginásticos, dos jogos, das brincadeiras e da dança, por meio de **programas**, ao longo da escolarização.

No **nono** capítulo, analisamos as **prescrições didático-pedagógicas** e os **programas** para o ensino dos esportes, bem como o seu papel em conformar a imprensa periódica de ensino e de técnicas em dispositivos de uso didático-pedagógico, fortalecendo a inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares. Também investigamos os critérios estabelecidos para sistematizar a Educação Física nos anos da escolarização, por meio da publicação de programas.

Nas **considerações finais**, sob o título “Do passado para o presente: o que a tese anuncia sobre a presença de livros didáticos na Educação Física”, retomamos os principais achados da pesquisa, tendo como base o objetivo geral da tese e a hipótese elaborada. Problematicamos o lugar da imprensa periódica de ensino e de técnicas em construir meios para pedagogizar os saberes que constituem os fazeres da Educação Física, buscando inseri-la no currículo escolar.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O DELINEAMENTO DO OBJETO DA TESE

2.1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram o processo de seleção e análise das fontes. Posteriormente, explicitaremos os critérios utilizados para selecionar os periódicos e as matérias orientadoras das práticas pedagógicas. Pelo volume do *corpus* documental, criamos um banco de dados²⁸ que servisse como instrumento para a organização das fontes e permitisse o cruzamento de informações nelas presentes. Todo o processo de elaboração desse suporte foi descrito, assim como a categorização dos artigos, criada *a posteriori*, e também inserida no banco de dados. Ao final, mostrarei o modo de análise orientador da tese e a organização de seus capítulos.

Cada um dos nove capítulos de análise assume um conjunto de fontes específico, o que implicou a elaboração de perguntas que expressassem as suas particularidades, assumindo objetivos que também as contemplassem. Para fundamentar esse processo, baseamo-nos nas orientações de Bloch (2001, p. 78) sobre a necessidade de interrogar o passado, em que “[...] não nos resignamos mais a registrar pura e simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar” (BLOCH, 2001, p. 78).

Sob essa perspectiva, perguntamos às fontes sobre as práticas dos editores e autores que mostram suas ausências, presenças, continuidades e descontinuidades em relação à conformação dos periódicos como dispositivos de uso didático-pedagógico, o que requereu o delineamento de procedimentos metodológicos específicos, com o objetivo de responder às questões suscitadas. Assim, no presente capítulo, discutiremos o método que fundamenta toda a tese e os procedimentos metodológicos utilizados que dele se desdobram. Serão explanados oportunamente em cada um dos capítulos de análise.

²⁸ Consiste na organização de um arquivo gerado pelo *software IBM SPSS Statistics – Version 22*, semelhante a uma coleção de informações que nos auxiliarão no processo de análise das fontes.

A tese toma como referência os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural em Roger Chartier (1990), Marc Bloch (2001), Michel de Certeau (2002) e na Micro-História italiana de Carlo Ginzburg (1986, 2002). Possui como fonte, a imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física, veiculada entre 1932 e 1960. Sob essa teoria, procedemos à análise das fontes com foco nas práticas dos grupos de intelectuais que visam a se constituir como autoridade, elaborando representações sobre uma determinada realidade, no caso, sobre o processo de escolarização da Educação Física.

No processo de interpretação do *corpus* documental, apropriamo-nos das orientações de Chartier (1990) sobre a necessidade de captar as aproximações entre os artigos em circulação nos impressos com a posição daqueles que os cria, como as suas formações profissionais, vínculos institucionais e participação no corpo editorial das revistas, a fim de compreender as suas intencionalidades ao publicar matérias com o objetivo de prescrever a prática e orientar a formação daqueles que ensinavam a Educação Física.

Sob a perspectiva da História Cultural, assumimos as iniciativas daqueles que fazem circular diferentes saberes para a inserção e consolidação da Educação Física, como práticas dispostas em um campo de concorrência e de competições, disputas por poder e legitimação, denominadas por Chartier (1990) não mais de representações, mas sim *lutas de representações*. Por meio delas, os grupos de intelectuais comandaram “atos”, construíram e deram a ler um mundo social, elaborando matrizes de “discursos” que deram visibilidade às suas projeções para o ensino da Educação Física, convencendo os leitores sobre os seus interesses “objetivamente confrontados”.

Essas lutas de representações foram produzidas por meio de múltiplas relações sociais intrínsecas ao texto impresso, que envolvem estratégias de circulação de saberes científico-pedagógicos, “[...] [legitimando] um projeto reformador ou [justificando], para os [professores], as escolhas e condutas [dos intelectuais]” (CHARTIER, 1990, p. 17). Por esse motivo, elas “[...] têm tanta importância quanto as lutas econômicas para a compreensão dos mecanismos pelos quais [os grupos impõem], ou [tentam] impor, sua concepção de mundo social, seus valores e seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Sob essa perspectiva, as práticas dos intelectuais mostram os seus diferentes interesses no processo de implantação e fortalecimento da Educação Física na educação escolarizada, expressos por suas opiniões em relação aos saberes que deveriam constitui-la – tal como pensavam que ela era ou como gostariam que ela fosse. Por meio dos impressos, os grupos de articulistas instituem os seus entendimentos sobre o ensino da Educação Física na escola, relacionando o mundo social com as “[...] práticas que visam a reconhecer uma identidade social, [exibindo] uma maneira própria de estar no mundo” (CHARTIER, 1990, p. 23). Em específico, esses grupos criam identidades para os dispositivos de uso didático-pedagógico dos professores, a fim de escolarizar a Educação Física e significar simbolicamente um estatuto e uma posição para si, constituindo-se como autoridades.

Nesse contexto, é preciso considerar que estamos nos referindo a um momento histórico no qual a Educação Física está se inserindo e se consolidando nos currículos escolares. No entanto, mesmo se constituindo como tal, ainda não havia profissionais com formação especializada para ministrarem as suas sessões, sobretudo no início da década de 1930.²⁹ O debate também girava em torno do significado da Educação Física na escola, ou seja, se ela era disciplina, atividade ou recreação, bem como dos profissionais que deveriam ministrá-la, como instrutores, monitores ou normalistas, como analisam Ferreira Neto (1999), Vago (2002) e Schneider (2010). Diante desse momento de transição, em que a Educação Física se encontrava em processo de escolarização, optamos por, ao referenciá-lo na tese, utilizar expressões que remetam à inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares. Do mesmo modo, assumimos as terminologias exercícios e atividades físicas como os seus objetos de ensino, por serem essas as expressões utilizadas pelos articulistas.

Ao lidar com o conceito de lutas de representações (CHARTIER, 1990), discutimos as práticas dos articulistas em se relacionar de modo indissociável com um saber instaurado, isto é, um saber destinado a oferecer as bases para os profissionais que atuariam na Educação Física, oferecendo-lhes estabilidade (CERTEAU, 2011). Por comunicarem as particularidades dos lugares em que são produzidas, coexistindo em impressos que contribuíram para a inserção e consolidação da Educação Física na

²⁹ Pesquisas sobre o processo de formação de professores de Educação Física, podem ser vistas em Ferreira Neto (1999), Vago (2002), Schneider (2010), Honorato (2015), Bruschi (2015), Figueiredo (2016).

escola, essas práticas foram analisadas de acordo com os pressupostos de Certeau (2002) sobre as *táticas de subversão e estratégias de conservação*.

Segundo o autor, as táticas de subversão são ações geradas pela ausência de lugares próprios, como um último recurso daqueles que, com mobilidade, se submetem aos que detêm o poder, a fim de que suas ações influenciem o espaço, criando novas estratégias. Já as estratégias de conservação são manipulações das relações de força que sustentam e conquistam lugares de produção. Elas se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder circunscreve um lugar como *algo próprio*, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Ele permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter, assim, para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias.

Mediante os interesses que constituem o grupo de intelectuais em circulação nos impressos, analisamos as estratégias de conservação e táticas de subversão presentes nas aproximações e distanciamentos das matérias, em sua articulação com os projetos editoriais dos periódicos e os intelectuais que as produziram. Para Certeau (2002, p. 105), a interpretação das estratégias e das táticas é necessária, pois “[...] o estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vem, nem tampouco, o horizonte para onde deveriam ir”. É por meio de operações táticas efetuadas dentro das estratégias que os praticantes, autores e editores, criam outros lugares próprios, ou seja, transformam táticas em novas estratégias.

Ao mapear e analisar a circulação de matrizes teóricas encarnadas e postas às leituras nas orientações para o ensino da Educação Física, nos impressos, mobilizamos os conceitos de *usos e apropriações* (CERTEAU, 2002), que constituem formas diferentes de interpretações que dialogam, todo o tempo, com as práticas produtoras de ordenamento. Nesse processo, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso e tornam-se produtores que, de forma criativa e inventiva, manipulam os produtos e as regras, disseminando alternativas de usos. No caso da tese, investigamos como o diálogo dos articulistas a diferentes referenciais teóricos oferecia sustentação para a inserção da Educação Física nos currículos

escolares, convencendo os professores sobre a importância de se apropriarem dos conhecimentos em circulação nos impressos para fundamentar as suas práticas.

Com base no *paradigma indiciário* proposto por Ginzburg (1989), examinamos os sinais, os indícios, os detalhes comumente secundarizados e (in)significantes para os leitores, potenciais por identificarem e caracterizarem cada articulista, assim como suas publicações. Ginzburg (1986, p. 150) sugere um método de interpretação centrado em dados marginais, nos “[...] pormenores normalmente considerados sem importância”. Nessa perspectiva, compreendemos os motivos pelos quais há temas silenciados e aqueles publicados em maior relevância quantitativa nos conteúdos e matrizes teóricas das matérias; as aproximações e distanciamentos entre elas; assim como a busca dos editores e articulistas para consolidar e/ou silenciar aqueles que se dedicam à publicação das orientações didático-pedagógicas para a área.

O processo de análise das fontes também se baseou em Bloch (2001), pois, para o autor, a escrita da História narra as ações dos homens do tempo, homens que fazem e contam a história, inscritos em determinado contexto. Desse modo, foi preciso compreender as circunstâncias nas quais as matérias foram publicadas, de que forma elas estão articuladas e o que estava sendo discutido à época sobre os diferentes temas. Captamos e exploramos traços de linguagens e regras incorporados aos textos, pois eles (re)afirmam ou desconstróem verdades frequentemente inquestionáveis, por meio das quais instituições, periódicos e grupos de intelectuais se constituem como autoridades.

Ao lidar com a imprensa educacional como dispositivos especializados que abordam o ensino e a técnica da Educação Física, assumimos os pressupostos de Catani e Sousa (1999, p. 11) para analisá-la como fonte privilegiada. Explicitamos as predominâncias, recorrências temáticas e informações sobre os autores, ao mesmo tempo em que acenamos para os “[...] modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente” (CATANI; SOUSA, 1999, p. 11).

Também consideramos as fontes como produtos de relações entre diferentes autores e editores, compreendendo que elas são objetos culturais, por meio dos quais saberes, modelos e formas de pensar a escolarização da Educação Física são

colocados à leitura, materializando-se em orientações didático-pedagógicas. Chartier (2002, p. 61-62), ao estudar a história do livro e dos impressos, enfatiza sobre a importância de considerá-los como objetos, em um

[...] processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou visão, participam profundamente da construção de seus significados. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.

No processo de análise, focalizamos o estudo no conteúdo e na forma do objeto, reconhecendo os múltiplos dispositivos editoriais que são produzidos estrategicamente pelos autores a fim de induzir à leitura do impresso, pois

[...] deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o leitor (CHARTIER, 2002, p. 127).

Baseada nesse pressuposto, consideramos a intrínseca relação entre o texto escrito e as formas pelas quais ele chega ao leitor. Analisamos o modo como os impressos se constituem como produto de estratégias editoriais de difusão e conformação dos saberes pedagógicos, referenciando-nos em Carvalho (2006). Nesse caso, os dispositivos de leitura utilizados pelos editores e articulistas foram considerados recursos didáticos, os quais se conformam e se articulam com as normas pedagógicas veiculadas pelas revistas.

Em apropriação a Anne-Marie Chartier (2002), os periódicos foram assumidos como *dispositivos*, pois consideramos as inventividades dos editores e articulistas em produzir os debates postos em circulação e a própria materialidade dos impressos. Nesse aspecto, os periódicos configuram-se como fruto do entrecruzamento de diferentes interesses e são assimilados por uma realidade representada e instituída.

Ao reconhecer as fontes como dispositivos, a história dos saberes pedagógicos específicos da Educação Física é compreendida por sua relação com as práticas culturais dos editores e articulistas. Como afirma a autora, “Estudar as realidades ‘como dispositivos’ é interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas,

isto é, em espaços e tempos muito diversamente delimitados” (CHARTIER, 2002, p. 26).

Pelo diálogo estabelecido com Certeau (2002), compreendemos que, de forma semelhante às estratégias e táticas operadas pelos editores e articulistas para conformar esses impressos, os professores também não se apropriavam dos periódicos tal como eram induzidos³⁰ pelos editores. Criativamente, os docentes usavam (CERTEAU, 2002) os dispositivos de leitura materializados em seções/sumários, fotografias e desenhos (RETZ et al., 2018), gráficos, lições, formações coreográficas, partituras e letras de músicas presentes nas matérias, interpretando-os de diferentes maneiras e, ao seu modo, produziam possibilidades de práticas pedagógicas para a Educação Física. Dessa forma, as apropriações a ambos os autores, Anne-Marie Chartier (2002) e Certeau (2002), oferecem-nos as bases para atribuir à imprensa periódica de ensino e de técnicas o caráter de *dispositivos de uso didático-pedagógico*, terminologia utilizada em toda a tese.

Ao nos apropriar das teorias de Chartier (1990, 2002), Certeau (2002), Anne-Marie Chartier (2002) e Carvalho (2006), ampliamos a compreensão dos periódicos como fontes de informações, ideias e imagens, para a perspectiva que eles se constituem como mensageiros de relações, os quais possuem como “[...] característica mais marcante [...] [o] papel de formador de opinião” (DAVIS, 1990, p. 159). Mais do que veicular informações sobre fatos ocorridos, a imprensa ajuda a dar forma ao que por ela é registrado (DARNTON, 1996), evidenciando lacunas que reconstituam:

[...] um passado aparentemente soterrado por várias camadas de história, um tempo contado e recontado, sistematizado em narrativas que em grande parte utilizam como referência as determinações econômicas, sociais e ideológicas, o que faz vir à tona, muitas vezes, apenas o Estado e sua política, e não as práticas e os dispositivos produzidos por agentes que habitam essa mesma realidade (SCHNEIDER, 2010, p. 24).

2.2 PROCEDIMENTOS PARA A DELIMITAÇÃO DOS PERIÓDICOS

As fontes da tese estão localizadas em um conjunto de impressos intitulado por Ferreira Neto (2005) como *Imprensa de ensino e Imprensa técnica de ensino da*

³⁰ Terminologia empregada por Chartier (2002).

Educação Física e Esportes. O Quadro 1 apresenta esse *corpus documental* em suas tipologias, características principais, periódicos que o compõem e seus ciclos de vida:

Quadro 1 – Imprensa periódica de ensino e de técnicas

Tipologia	Características principais	Periódicos e ciclo de vida
Imprensa de ensino da Educação Física	Publicada a partir de 1930, em formato revista (tamanhos livro e A4), configurando-se como as primeiras da área a utilizar esse tipo de suporte Visa à luta pela escolarização, formação profissional, definição de legislação específica para a Educação Física. Destina as suas matérias aos métodos e conteúdos, com ênfase nas ginásticas e nos esportes	1. Revista de Educação Física (1932-1960) 2. Revista Educação Physica (1932-1945) 3. Boletim de Educação Física (1941-1958) 4. Revista Brasileira de Educação Física (1944-1952) 5. Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1945-1966) 6. Revista da APEF São Paulo (1953-1979) 7. Pensar a Prática (1998-2003)
Imprensa técnica de ensino da Educação Física e Esportes	Desenvolve-se dentro da imprensa de ensino da Educação Física. Faz veicular matérias sobre instalações, materiais, detalhamentos técnicos dos esportes e noticiário sobre organizações esportivas	1. Automobilismo (1926) 2. Revista de Educação Física (1932-2002) 3. Revista Educação Physica (1932-1945) 4. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) 5. Esporte e Educação (1969-1977) 6. Revista Artus (1976-1999) 7. Comunidade Esportiva (1980-1986)

Fonte: Adaptado de Ferreira Neto (2005).

O Quadro 1 apresenta o suporte material, as finalidades e os conteúdos em circulação na *imprensa de ensino* e na *imprensa técnica de ensino da Educação Física e Esportes*, assim como as 14 revistas que as constituem. Também acena para a possibilidade de determinados periódicos serem formados por imprensas de diferentes naturezas, como ocorre com a REF e a REPHY.

Para proceder à seleção dos periódicos, foi preciso fundamentar-nos no conceito elaborado por Ferreira Neto (2005), pois ele também lançou as bases para a escolha dos textos ali publicados. De acordo com o autor, os periódicos compreendidos em ambas as imprensas se constituíram como um meio para a produção e legitimação de um conhecimento que buscava implantar e consolidar a Educação Física no país, privilegiando, sobretudo, orientações didáticas para a realização das aulas, em seus objetivos, metodologias, detalhamentos técnicos, conteúdos de ensino e avaliação.

Com base nessas definições, excluímos do conjunto de revistas a Automobilismo e a Revista da Apef – São Paulo, por serem impressos cujo conteúdo não contemplava aqueles voltados ao objeto de análise da tese.

Na visão dos seus editores e articulistas, fazer circular modelos a serem imitados serviria, efetivamente, como um receituário, em que os docentes encontrariam prescrições de atividades a serem realizadas na condução de uma aula na escola. Essas orientações apresentavam-se, no período de 1932-1960, como a referência no cenário da Educação Física, favorecendo a sua implantação e fortalecimento nos currículos escolares (FERREIRA NETO, 2005).

A justificativa para a periodização das fontes (1932-1960) apresenta motivos internos e externos ao objeto. Internamente, o ano de 1932 refere-se à publicação dos primeiros números das revistas com perfil editorial semelhante ao conceito de Ferreira Neto (2005), quais sejam, a REF e a REPHY. Os motivos externos estão associados ao ano de término da imprensa de ensino e de técnicas, 1960, pois, cumprindo os seus propósitos, acabou por fenecer, “[...] faltando encontrar o seu lugar no século XXI” (FERREIRA NETO, 2005, p. 776).³¹

Com a inserção da Educação Física na escola e a regulamentação da formação de professores em nível superior, os editores e articulistas entenderam que não seria mais necessário oferecer para o docente possibilidades de práticas pedagógicas, pois elas seriam ensinadas no âmbito dos cursos de formação. Nesse cenário, os impressos, pós 1960, configuram-se em *publicações científicas*, orientando a intervenção docente com bases teóricas que constituem a sua *episteme*, com propósitos que não se aproximam daqueles reconhecidos nas fontes desta pesquisa.

De acordo com Ferreira Neto (2005, p. 776), como o espaço legal da Educação Física fora garantido pelas contribuições desses periódicos, “[...] sua legitimidade, no século XXI, [requeria] impressos de ensino voltados para a orientação da intervenção pedagógica na escola, tanto com chancela da esfera pública como [...] comercial”. Nesse caso, embora haja, a partir de 1960, interesse da área em permanecer com a

³¹ Acompanhamos iniciativas atuais de periódicos que também buscam orientar a prática pedagógica de professores, como a Revista Pensar a Prática, chancelada pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FERREIRA NETO, 2005) e os Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, chancelados pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

veiculação de artigos com finalidades didático-pedagógicas, essa pretensão não tem sido alcançada pelas publicações científicas, já que o seu papel é publicar pesquisas voltadas para o avanço da comunidade acadêmica.³² Seria necessário, então, “traduzir” esses estudos em possibilidades de prática docente, a fim de que os professores tenham condições e interesse de se apropriarem deles.

Dentre os 14 impressos caracterizados como de ensino da Educação Física e de técnica de ensino da Educação Física e Esportes, foram excluídas a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984), Esporte e Educação (1969-1977), Revista Artus (1976-1999) e Comunidade Esportiva (1980-1986), por não terem o seu ciclo de vida entre 1932 e 1960.

Diante do exposto, os periódicos analisados foram: Revista de Educação Física (REF) (1932-1960), Revista Educação Physica (REPHy) (1932-1945), Boletim de Educação Física (BEF) (1941-1958), Revista Brasileira de Educação Física (RBEF) (1944-1952) e Arquivos da Escola Nacional de Educação Física (AENEFD) (1945-1966).

2.3 SELEÇÃO DO *CORPUS DOCUMENTAL* E ELABORAÇÃO DO BANCO DE DADOS

O *corpus documental* foi delimitado, inicialmente, pela leitura prévia do título dos artigos que remetiam a orientações para a prática da Educação Física, presentes na versão escrita do *Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte* (FERREIRA NETO et al., 2002).³³ Nesse momento, não buscamos terminologias específicas nos títulos, selecionando aqueles com um conteúdo que se aproximasse da prescrição e orientação didático-pedagógica na escola.

Entretanto, no processo de aproximação e registro fotográfico das fontes, também foi necessário ler o seu conteúdo, matéria por matéria, a fim de delimitar o seu *corpus documental*. O manuseio dos impressos foi importante para selecionar os artigos sem

³² É o caso da Revista Pensar a Prática, cancelada pela Universidade Federal de Goiás.

³³ A obra se constitui como fonte de informações e instrumento de trabalho para aqueles que estudam o campo da História da Educação, Educação Física e Esporte, com foco no desenvolvimento do periodismo como meio para estabelecer e fortalecer a área da Educação Física e do Esporte no Brasil, no século XX. Nesse Catálogo, são apresentados, cronologicamente, os 36 periódicos publicados entre 1930 e 2000 e as matérias neles veiculadas, organizadas de acordo com a sequência em que são publicadas.

identificação de títulos, autoria e/ou sem descrições textuais, nesse caso, a escolha das fontes ocorreu pela análise de seu conteúdo e forma, o que não teria sido possível, caso considerássemos apenas a leitura dos títulos dispostos no Catálogo.³⁴

A biblioteca do Proreitoria/Ufes possui o acervo completo das seguintes revistas: 92 números da REF, em seus originais; 85 da REPhy; 16 do BEF, todos disponíveis em fotocópia; e 56 números da RBEF, em seus originais (1-6; 11-33; 35-38; 40; 44; 49-53; 55; 58-69; 79-81). Encontramos, no setor de Acervos/Periódicos da Biblioteca Central da Ufes, 11 números da RBEF (8, 9, 41, 42, 45-48, 52, 57, 82, 11), todos registrados integralmente, por meio de fotografia. Os 15 números da AENEFD também compõem o acervo do Proreitoria/Ufes, fotocopiados e em formato de *compact disc*.

Com o objetivo de organizar as principais informações contidas nas 3.478 matérias mapeadas inicialmente, foi elaborado um banco de dados no *Microsoft Excel* para cada revista, contendo: ano de publicação; ano da revista; número; página da matéria; sessão do índice/sumário; título; presença e natureza das imagens; descrição do conteúdo.

Diante desse quantitativo, foram suprimidos 1.695 textos que não tinham como objetivo principal oferecer elementos para orientar a prática pedagógica dos professores, dentre eles: biografias, propagandas de centros e colônias de férias, construção de espaços físicos para a Educação Física, divulgação de congressos da área, práticas de escotismo, entrevistas, excursões, formação profissional, inspetoria, leis e decretos, notícias sobre clubes e competições esportivas, organização da Educação Física no Brasil, recreação e resumos de livros. Ao final, delimitamos um quantitativo de **1.783 artigos** a serem analisados, assim distribuídos: REF (**469**), REPhy (**985**), BEF (**42**), RBEF (**241**) e AENEFD (**46**).

Com base na leitura inicial das fontes, organizamos, em parceria com os alunos e pesquisadores da Pesquisa guarda-chuva,³⁵ um banco de dados no *software IBM*

³⁴ Há artigos que não se encontram no Catálogo, por se constituírem apenas de imagens e por não terem títulos para identificá-las.

³⁵ O Dr. Wagner dos Santos é coordenador do Projeto e o Dr. Amarílio Ferreira Neto, membro pesquisador. Como integrantes do projeto, temos: a autora desta tese, Me. Juliana Martins Cassani, Me. Renato Pereira de Coimbra Retz e o mestrando Lucas Oliveira Rodrigues de Carvalho, aluno do PPGEF/Ufes.

SPSS Statistics – Version 22, com todas as informações necessárias para a realização da tese e de estudos que dela nascerão. O uso desse programa, como instrumento para organização das fontes, possibilitou uma visão ampliada do objeto da tese, pois, diante de um número expressivo de fontes e de uma periodização que abrange 29 anos, foi preciso indicar as relações e cruzamentos entre as informações contidas nos artigos. Tal procedimento ajudou a localização e manuseio do *corpus* documental, assim como favoreceu a leitura qualitativa da forma e conteúdo dos artigos.

No *software*, elaboramos um banco de dados para cada periódico. Neles, além das informações já sistematizadas no *Microsoft Excel*, também foram inseridos, a cada número dos impressos: nomes dos autores, formação profissional e vínculo institucional; quando fosse o caso, nome do tradutor, tipo e título de obra traduzida em forma de artigo; nomes dos autores citados nas matérias e de suas obras; obras mencionadas em nota de rodapé ou nas referências; assunto abordado; forma do artigo; natureza da orientação didática; nomes de todos os membros do corpo editorial e as funções que exercem.

2.4 ESPECIFICIDADES E CATEGORIZAÇÃO DO *CORPUS DOCUMENTAL*

Com o objetivo de constituírem-se como aqueles que melhor ofereciam as bases para o ensino da Educação Física, os editores dos impressos e articulistas colocavam em circulação matérias cujos objetivos eram prescrever a prática e orientar a formação daqueles que ensinavam a Educação Física, fornecendo-lhes teorias e possibilidades de práticas pedagógicas, em seus objetivos, conteúdos, detalhamentos técnicos, metodologias e grupamentos homogêneos (GHs). As disputas entre os editores dos periódicos e articulistas dão lugar, nesse caso, a negociações, dada a necessidade de mostrar para a sociedade as contribuições da Educação Física no quadro geral da Educação, escolarizando-a.

Diante das observações feitas no processo de leitura na íntegra de todo o *corpus* documental, identificamos semelhanças dos artigos em relação às suas finalidades, como: a) oferecer ao professor um *corpus* de saberes que constituiu os princípios científicos da Educação Física; e b) ofertar proposições didático-pedagógicas para orientar a atuação profissional.

A primeira finalidade fundamenta a criação da categoria **Princípios para a Educação Física**. Para a sua organização, consideramos os artigos sobre a Educação Física, os esportes e os métodos ginásticos, todos organizados em três subcategorias, conforme indica a Tabela 1:³⁶

Tabela 1 – Princípios para a Educação Física

SUBCATEGORIAS	PERIÓDICOS					TOTAL
	REF	REPhy	BEF	RBEF	AENEFD	
Bases teóricas para a Educação Física	60	251	8	58	10	387
A Educação Física como identidade nacional para o Brasil e outros países	15	41	2	18	--	76
TOTAL	75	292	10	76	10	463

Fonte: Elaboração própria.

As matérias categorizadas como **Princípios para a Educação Física** oferecem sustentação para o seu ensino na escola, com apropriações de pressupostos teóricos de diferentes grupos de ciências (AZEVEDO, 1937a) que, nesta tese, também são identificados com a terminologia “áreas do conhecimento”.

A subcategoria **bases teóricas para a Educação Física** (387) é específica para os artigos que produzem um *corpus* de saberes relacionado com a inserção e consolidação da Educação Física no contexto escolar. Na subcategoria **A Educação Física como identidade nacional para o Brasil e outros países** (76), há artigos designados à divulgação da Educação Física como um projeto de nação do Brasil e de outros países. Nesse caso, eles fazem circular um conjunto de políticas públicas orientadoras do ensino da Educação Física.

A segunda finalidade origina a categoria **Proposições para as práticas pedagógicas**. Nela, mapeamos as matérias que visam a prescrever a prática e orientar a formação daqueles que ensinavam a Educação Física, com foco na condução de suas aulas na escola, especificamente, em relação a “o que, como e

³⁶ Os métodos ginásticos foram incorporados à Tabela 1 por não abordarem uma prática ginástica em específico, mas por terem, em seu interior, um conjunto de princípios, conteúdos e metodologias a serem trabalhados na Educação Física.

quando ensinar". A leitura dos textos na íntegra originou quatro subcategorias, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Proposições para as práticas pedagógicas

SUBCATEGORIAS	PERIÓDICOS					TOTAL
	REF	REPhy	BEF	RBEF	AENEFD	
Estudo dos conceitos	121	254	8	48	15	446
Prescrições didático-pedagógicas	213	352	15	58	13	651
Programas	60	87	9	59	8	223
TOTAL	394	693	32	165	36	1320

Fonte: Elaboração própria.

A subcategoria **estudo dos conceitos** (446) diz respeito às definições técnicas dos exercícios a serem ensinados na Educação Física, publicadas com o objetivo de preparar o professor em relação àquilo que seria ensinado nas aulas. Ele dialoga com as bases teóricas da Educação Física, com a finalidade de fundamentar os seus objetos de ensino da Educação Física.

As **prescrições didático-pedagógicas** (651) são caracterizadas por oferecer roteiros para o planejamento e a condução das sessões de Educação Física. Os artigos organizam objetivos, exercícios a serem ensinados e metodologias cuja forma se assemelha a modelos de planos de aula, intituladas pelos periódicos de lições/sessões de Educação Física. Também há aqueles que veiculam procedimentos didáticos para o ensino de exercícios específicos. Eles também orientam sobre a maneira correta de realizar a técnica corporal, projetando o corpo humano em movimento. Com o auxílio de imagens, descrições textuais e partituras, o objetivo é mostrar para o professor como ensinar a dança, os jogos e brincadeiras; os métodos ginásticos e os esportes.

Os **programas para a Educação Física** (223) possuem como finalidade sistematizar o ensino dos exercícios, distribuindo-os ao longo da escolarização. É frequente o uso de referenciais teóricos que lançam os critérios para a organização daquilo que se ensina, o quando e para quem se ensina, isto é, os sujeitos de aprendizagem. Os programas podem ser destinados a um público em específico, como moças ou

rapazes, mas também podem ser elaborados para atender um ou mais ciclos da escolaridade (jardim de infância, ciclo primário e secundário).

A subcategoria **bases teóricas para a Educação Física** (387) é específica para os artigos que produzem um *corpus* de saberes relacionado com a inserção e consolidação da Educação Física no contexto escolar.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos, debruçaremos-nos à análise das fontes, com o objetivo de sustentar a **hipótese** levantada pela tese, qual seja, de que a elaboração de livros didáticos para a Educação Física não é uma prática da atualidade e que materiais com essa natureza já circulavam no cenário educacional brasileiro desde o início da década de 1930, na forma da imprensa periódica de ensino e de técnicas.

CAPÍTULO 3

OS PERFIS EDITORIAIS E A “CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS” DA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS³⁷

3.1 INTRODUÇÃO

É em meio a um cenário de embates e negociações que, em 1931, o ensino da Educação Física é regulamentado em âmbito nacional, em específico nas instituições escolares secundárias. À época, a “Reforma Francisco Campos” (BRASIL, 1931)³⁸ serviu como estratégia do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) para desenvolver uma política modernizadora do ensino secundário brasileiro, centralizada no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). Sob a sua responsabilidade, decidiam-se: as matérias que compunham as séries dos cursos fundamental e complementar; a homogeneização do ensino e da avaliação dos saberes escolarizados; e a obrigatoriedade dos *exercícios da educação physica*, em todo o ano letivo e para todas as classes.

Por não compor as *matérias* do curso fundamental ou as *disciplinas obrigatórias* do curso complementar, a *educação physica* foi inserida no projeto de escolarização sem que, em termos legais, lhe fossem apresentadas orientações para a sistematização da prática docente. A ausência de sequenciamento, em relação ao seu objeto de ensino e avaliação, oferece indícios das lutas de representações (CHARTIER, 1990) entre os grupos de intelectuais que anunciariam, como porta voz do Governo Provisório, os métodos de ensino orientadores da *educação physica*.

O panorama também fornece pistas de que, mesmo sem organizá-la com objetos de ensino seriados, o MES estimula a área para fazê-lo, pois, de modo paradoxal, determina que todos os *exercícios* realizados na escola sejam fiscalizados por inspetores. Como ocorria com as *matérias* e as *disciplinas*, era preciso acompanhar os programas escolares, as práticas de ensino e a seriação da Educação Física. No

³⁷ Expressão inspirada na obra de Roger Chartier (1990).

³⁸ Em 1930, o Governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeou Francisco Campos como seu primeiro titular. O ministro ocupara anteriormente o cargo de Secretário do Interior de Minas Gerais, período em que formalizou a reforma do ensino daquele Estado, por meio do Regulamento e do Programa do Ensino Primário de Minas Gerais, em 1927. A pesquisa de Biccás (2008) discute o impacto dessa Reforma na Revista do Ensino, publicada entre 1925 e 1940.

entanto, como tais critérios de organicidade não foram sistematizados no documento, os grupos de articulistas conquistaram lugares/espacos de producao, por meio da publicacao de revistas que sistematizavam a pratica docente, oferecendo-lhe suporte e consolidando a Educacao Fisica no processo de escolarizacao.

Seja pelo projeto de expansao da Educacao Fisica pelo Estado Maior do Exercito (FERREIRA NETO, 1999), seja pelas discussoes promovidas pela Secao de Educacao Physica e Higiene (SEPH) da Associao Brasileira de Educacao (ABE) (MARINHO, 1945a), as disputas na area se concentravam na proposicao de metodos e modelos pedagogicos, sob a chancela de instituicoes de formacao profissional. Do ponto de vista do MES, o foco estava na conciliacao das reivindicacoes dos grupos que apoiavam e davam sustentacao ao Estado, no campo geral da Educacao e da politica (BICCAS, 2008).

Diante do exposto, o capitulo assume como objetivo analisar as lutas de representacoes (CHARTIER, 1990) entre os editores da imprensa periodica de ensino e de tecnicas, a fim de organiza-las e materializa-las como estrategia de divulgacao e convencimento do professorado sobre a incorporacao da Educacao Fisica na escola. A sua centralidade estara no exame do perfil editorial dos periodicos como meio de conformar a sua materialidade (CHARTIER, 1990), organizando secoes/sumarios, cujo proposito era induzir a leitura e ao manuseio dos profissionais para atuarem na Educacao Fisica.

3.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes e os procedimentos metodologicos tomam como referencia aqueles apresentados no Capitulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capitulo, foram necessarios alguns aprofundamentos. Nesse processo, tambem assumimos, como fontes, os editoriais publicados nos impressos. Para seleciona-los, consideramos o conceito de Faria e Pericao (2008) sobre editoriais, entendidos como artigos de jornais ou revistas que expressam a maneira como os dirigentes dos impressos pensam e/ou orientam determinados assuntos de sua epoca, normalmente publicados na primeira pagina. Eles “[...] [estao] sempre presentes e [...] [constituem] a peca forte, quando [exprimem] frontalmente uma posicao propria” (FARIA; PERICAÕ, 2008, p. 272).

Identificamos como editoriais todas as matérias que anunciavam os assuntos a serem discutidos nas páginas da revista ou ainda aqueles que se apresentavam como uma explanação de algum tema em voga naquele momento – mais comumente encontrados no período mapeado. Eles estão assim distribuídos:

Tabela 3 – Distribuição dos editoriais por periódico

PERIÓDICOS	TOTAL DE EDITORIAIS
REF	76
REPHy	71
BEF	16
RBEF	60
AENEFD	13
TOTAL	236

Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente ao mapeamento do quantitativo dos Editoriais, conforme Tabela 3, organizamos todos os artigos conforme o ano e o número em que foram publicados, indicados nas capas ou na folha de expediente³⁹ das revistas. Para mapear as seções/sumários, também localizadas na folha de expediente, consideramos os critérios assumidos pelos editores para organizar as matérias, agrupando-os de acordo com temáticas que se aproximavam.

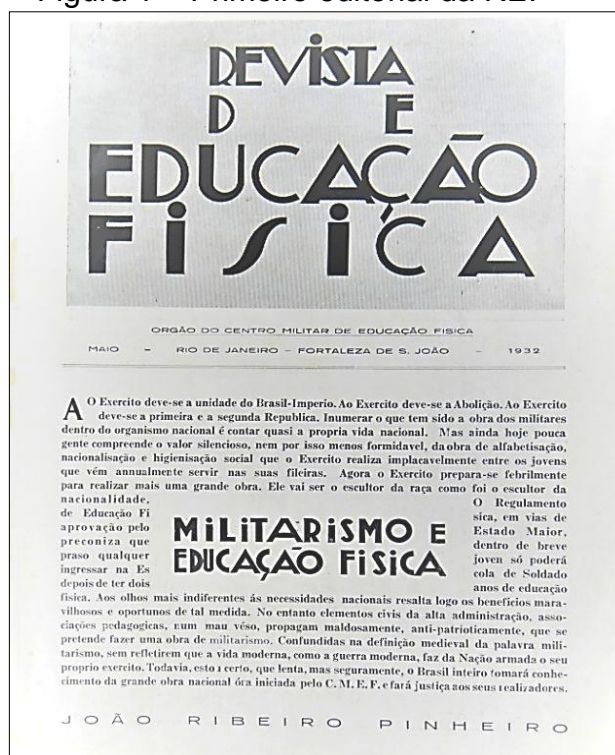
Para compreender o perfil editorial dos impressos em sua materialidade, apropriamos dos artigos que produzem um *corpus* de saberes para a Educação Física, cujo objetivo era oferecer as bases para a sua inserção e consolidação na escola, subcategorizados em **bases teóricas para a Educação Física** (387). A opção por fundamentar as análises deste capítulo pelo diálogo com essas matérias refere-se ao conteúdo abordado por elas, fornecendo-nos um cenário específico do processo de escolarização da Educação Física.

³⁹ Conforme Faria e Pericão (2008, p. 322), um expediente é “[...] uma seção de publicação periódica onde são apresentados os nomes do diretor, editor, colaboradores, endereço e sede, preço e outros elementos com ela relacionados”.

3.3 DAS ESTRATÉGIAS DE CONVENCIMENTO DO LEITOR

A REF foi criada em 1932, sob a chancela da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX), situada no Rio de Janeiro.⁴⁰ O periódico sofreu interrupções entre 1943 e outubro de 1947, pela participação das Forças Armadas Brasileiras na Segunda Guerra Mundial, mantendo-se em circulação atualmente. O editor-chefe, primeiro-tenente João Ribeiro Pinheiro, explicita, no primeiro editorial do impresso, o papel da Instituição em esculpir a raça e a nacionalidade dos brasileiros, conforme Figura 1:

Figura 1 – Primeiro editorial da REF



Fonte: Pinheiro (1932a).

Na matéria de abertura, presente na Figura 1, o redator-chefe “[...] inumeras o que tem sido a obra dos militares dentro do organismo nacional” (PINHEIRO, 1932a, s. p.), com o intuito de mostrar ao leitor as ações do Exército em prol do Brasil. Para o editor, relembrar os feitos da instituição seria semelhante a “contar a própria vida nacional”, pois movimentos políticos históricos, como a unidade do Brasil-Império, a Abolição, a instituição da Primeira e Segunda República, deviam-se ao Exército, isto é, sua

⁴⁰ Como visto em Ferreira Neto (1999a), Ferreira Neto, Maia e Bermond (2003), Bermond (2007) e Berto (2008).

participação foi uma condição sem a qual eles não teriam acontecido (PINHEIRO, 1932a).

O título do editorial, “Militarismo e Educação Física”, centralizado no corpo da matéria e escrito com as mesmas fontes do nome da revista, demonstra unidade no *layout* do impresso e a importância do debate para a REF, pois ela se constituía como veículo de comunicação do pensamento do Exército à sociedade. O editorial foi oportuno para Pinheiro (1932a) esclarecer que as iniciativas da instituição em alfabetizar, nacionalizar e higienizar socialmente jovens e crianças, mesmo “silenciosas”, trariam “colaborações profícuas e indispensáveis” à Nação, tal como ocorrera no âmbito político.

O editorial tinha o papel de tornar público aos leitores os debates produzidos pelo campo educacional, por “[...] elementos civis da alta administração, associações pedagógicas, [...] [que] [propagavam] maldosamente, anti-patrioticamente, que se [pretendia] fazer uma obra de **militarismo**” na educação (PINHEIRO, 1932a, n. 1, s. p., grifo do autor).⁴¹ Pinheiro (1932a) referia-se aos diretores dos Congressos de Educação organizados pela ABE que, até aquele momento, não haviam convidado o Exército para participar dos eventos anteriores, em uma “[...] prova de ignorância a grande obra que o Exército realiza silenciosamente, através das escolas regimentais” (PINHEIRO, 1932b, s. p.).

No editorial, o primeiro-tenente apresenta as disputas nas quais o debate sobre o processo de escolarização da Educação Física estava inserido, tendo em vista o posicionamento da ABE em indagar, pela via do silenciamento do Exército em Congressos da Educação, uma futura atuação da instituição nas escolas brasileiras. O descontentamento de civis em relação ao Exército está fundamentado na possível aplicação do “*Réglement Général de Éducation Physique*” (*Méthode Française*),

⁴¹ A expectativa de Pinheiro (1932a) é que, no 5º Congresso de Educação, a ser realizado em setembro de 1932, na cidade de Recife, seja avaliada e reconhecida a colaboração indispensável do Exército à causa educacional.

Regulamento Geral de Educação Física (Método Francês),⁴² nas escolas brasileiras, por intermédio dos instrutores e monitores, formados pela EsEFEX a partir de 1933.⁴³

Como cenário dessas tensões, estava a (in)compreensão da sociedade civil sobre aquilo que se considerava como concepção educacional da Doutrina do Exército, referenciada “[...] na disciplina como desdobramento das forças físicas, morais, intelectuais e psicológicas” (FERREIRA NETO, 1999a, p. 47), o que remete às críticas atribuídas à instituição, no que diz respeito à pretensa obra “militarização” do Exército, no campo educacional.

Pelo fato de o Exército “[...] quase nunca receber o recruta desejado, uma vez que a instrução pré-militar, realizada nas escolas civis, [gerava] resultado diverso daquele esperado na caserna”, (FERREIRA NETO, 1999a, p. 47), há indícios do tensionamento do Exército para a aprovação da Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), pois exigia que, ao jovem interessado em ingressar na Escola de Soldado fosse primordial a prática da Educação Física por dois anos nas instituições escolares secundárias (PINHEIRO, 1932a).

Para ensiná-los, seria preciso instituir um projeto de formação de monitores e instrutores do meio civil, que pudessem atuar nas escolas brasileiras. Por esse motivo, mesmo que o Método Francês tenha sido oficializado apenas em 1937, como aquele que regulamentaria o ensino da Educação Física nas instituições secundárias, ele já orientava a prática dos instrutores e monitores formados pela EsEFEX, considerada a “célula mater” (FERREIRA NETO, 1999a) da formação de professores de Educação Física no Brasil. Assim, o “silenciamento” da Reforma Francisco Campos (1931), em relação à sistematização da Educação Física, configurou uma estratégia do Governo Provisório em anunciar, posteriormente, em termos legais, o uso do Método Francês como aquele que homogeneizaria a realização dos *exercícios* nas escolas.

⁴² Orientador da Educação Física em todas as unidades do Exército, inclusive no Centro Militar de Educação Física (CMEF).

⁴³ De acordo com Ferreira Neto (1999a), a transformação do CMEF em EsEFEX, no ano de 1933, viabiliza a formação de instrutores e monitores que atuassem no âmbito civil, o que possibilitou a consolidação e difusão do Método Francês nas escolas brasileiras. Cabe ressaltar que esse movimento já tinha sido impulsionado em 1929, com o encaminhamento de professores civis do Distrito Federal para a formação no CMEF, pelo então diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo.

Ao abordar assuntos que giravam em torno das iniciativas do Exército em colaborar com a educação nacional, a REF privilegia, em suas páginas, matérias sobre a necessidade de vulgarizar a Educação Física em todo o país. Com o objetivo de convencer o leitor dos benefícios oportunos de tal medida, os editores elaboram argumentos e formas que, em meio às tensões colocadas entre civis e militares, pudessem divulgar a “[...] grande obra nacional óra iniciada pelo C. M. E. F. [e fazer] justiça aos seus realizadores” (PINHEIRO, 1932a, s. p.).

A “grande obra” refere-se à defesa de um método proposto pelo Exército que orientasse o ensino da Educação Física no país, com a finalidade de obter “formidáveis repercussões sobre o lado moral e intelectual” do ser humano. Por meio da aplicação do método nas escolas, seriam desenvolvidos nos jovens brasileiros “[...] a força, a dextresa, a resistencia, a velocidade, a harmonia de formas, a coragem, a audacia, o sangue frio, a tenacidade [...]” (MOLINA, 1932, s. p.), constituindo-se como aquele que, dentre os métodos estudados pelo Exército, mais utilidade traria à nossa raça latina.

A publicação da REF servia, nesse caso, para divulgar as ações do Exército em colaborar com o ensino da Educação Física nas escolas secundárias, forjando-a como porta-voz de articulistas que viam, no Regulamento, o meio pelo qual seria idealizado um projeto oficial de Educação Física no Brasil. Nesse caso, a REF é utilizada como estratégia de convencimento e reconhecimento do papel do Exército em orientar o ensino da Educação Física para a “construção de uma grande pátria brasileira”. Como recurso de persuasão do seu público leitor, fez circular a opinião de intelectuais que, por sua importância na sociedade brasileira, garantiam confiabilidade, repercussão e adesão às investidas da Instituição em lançar os fundamentos para a sistematização da Educação Física, por meio do periódico.

Há, nesse caso, a apropriação de estratégias editoriais semelhantes às aquelas em circulação no campo da Educação, como a publicação de matérias assinadas por pessoas formadoras de opinião, figuras públicas eminentes, cuja voz influenciaria a expansão e implementação de mudanças nas políticas educacionais, ganhando a adesão da sociedade e garantindo o apoio dos professores. Práticas como essas já estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que, de acordo com Xavier (2002), teve o impacto almejado no cenário educacional, pela

estratégia adotada por Fernando de Azevedo em convidar intelectuais que pudessem contribuir com a divulgação do Manifesto, especialmente jornalistas.

Na REF, é o jornalista Assis Chateaubriand (1934) quem assume o papel de mostrar para o grande público, no início do ciclo de vida da Revista, a importância da EsEFEX para a escolarização da Educação Física brasileira. Seu editorial remete o leitor à necessidade encontrada pela caserna em desenvolver-se “em toda a amplitude pedida pelos seus fins transcendentais”, sendo necessário, para isso, receber no ginásio “elementos civis”, crianças e rapazes, para educá-los no amor dos jogos ao ar livre.

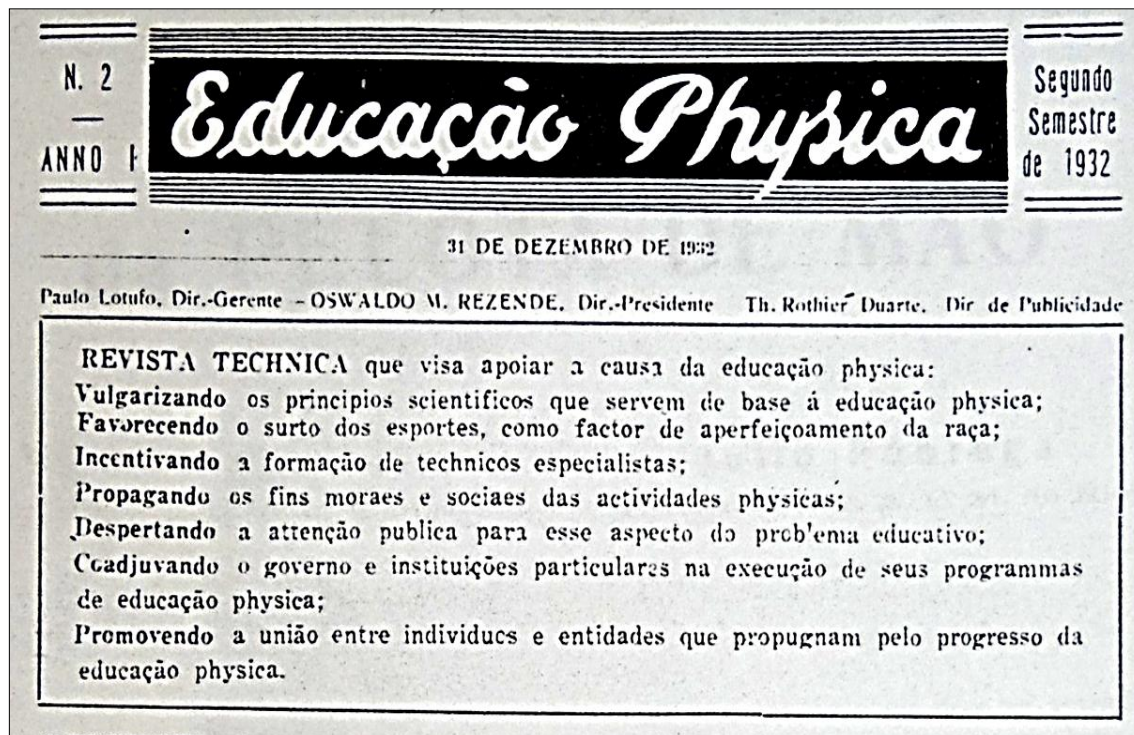
Chateaubriand (1934, p. 1) reafirma o lugar de autoridade do Exército em cultivar a “alma e o corpo” da juventude brasileira, pela via da valorização da sociedade civil, por ser esta “[...] umas das indispensáveis condições para que o Exército se [transforme] como deve, num agente de aperfeiçoamento da nação”. O editor explica, assim como Pinheiro (1932a), as disputas por quem definiria os métodos de ensino da Educação Física, razão pela qual o Exército convencia o seu leitor sobre o papel da REF em constituir-se como porta-voz oficial do seu processo de escolarização. Mesmo que o assunto estivesse na agenda de debates da sociedade civil, sem a colaboração do Exército, “[...] nada se [poderia] realizar com êxito no Brasil neste assunto” (PINHEIRO, 1932b, s. p.).

Colocar-se disponível para o diálogo com instituições civis constitui-se em uma estratégia de aproximação entre os diferentes grupos de intelectuais, desde que as prerrogativas da EsEFEX fossem as orientadoras da Educação Física. Nesse espaço de embates, iniciativas em veicular orientações para as práticas da Educação Física materializam-se no periódico de natureza civil REPHy, cujo projeto editorial consistia em propagar princípios científicos para a escolarização e formação profissional da Educação Física, além de divulgar os esportes, seus fins morais e sociais.

Publicada pela Cia. Brasil Editora S. A. e impressa pela Typografia Almanak Laemmert, na cidade do Rio de Janeiro, o periódico circulou até o ano de 1945. O objetivo assumido pela revista, em seu primeiro editorial, era apoiar a causa da *educação physica*, tornando-se uma base orientadora para todo o Brasil e também

em outros países. A Figura 2 apresenta os eixos que fundamentavam a publicação do impresso:

Figura 2 – Eixos orientadores da REPHy



Fonte: REPHy (1932, s. p.).

Diante da necessidade de se constituir como periódico de referência entre os professores, especialmente porque foi posta em circulação no mesmo ano que a REF, a divulgação desses princípios, conforme Figura 2, visa a atrair um maior número de leitores à revista. Em um cenário no qual há um periódico que se auto intitula porta-voz oficial do processo de escolarização da Educação Física, era preciso convencer o grande público sobre a importância da REPHy, utilizando como estratégia editorial a valorização do leitor como o meio pelo qual ela teria maior alcance e impacto.

Ao se colocarem como **auxiliares** do Governo e de instituições particulares, os editores reconhecem o seu espaço de atuação, delimitado pelo grupo de intelectuais que está à frente do impresso veiculador do método oficial adotado para o ensino da Educação Física nas escolas, a REF. Com essas práticas, taticamente (CERTEAU, 2002) apresentavam a REPHy como um periódico que contribuía para a sua escolarização, garantindo a sua aceitabilidade entre o público leitor. As fontes sugerem que os editores compreendiam a necessidade de “concordarem” com

aqueles que ocupavam os lugares oficiais do Governo, a fim de apresentar outras possibilidades de orientação para a prática docente, que fossem “aceitas” pelos seus leitores.

Para criar uma cultura na qual a REPHy pudesse ser lida, manuseada e usada como dispositivo didático-pedagógico, era preciso manifestar aproximação da revista com o cotidiano dos profissionais que atuavam na Educação Física, garantindo-lhes um conteúdo abrangente e oferecendo-lhes diversidade para suas práticas pedagógicas. Assim, em seu Editorial n. 4, o articulista confere à REPHy a expressão de um ideal generalizado, um veículo em que um grupo de sonhadores poderia ver “[...] implantada no espírito de nossa gente uma compreensão mais ampla, mais viva, mais real da verdadeira finalidade da educação” (REPHy, 1934, p. 11).

As táticas (CERTEAU, 2002) utilizadas pelos editores, sobretudo pelo uso recorrente do advérbio de intensidade “mais”, levavam o grande público a indagar-se sobre aquele periódico que “melhor” orientaria a sua atuação profissional, tornando-o propagador da causa da Educação Física. O apoio de profissionais de diferentes segmentos, vulgarizado pela REPHy, responde à “pergunta” dos leitores, mostrando-lhes, como argumento, os “aplausos” e o apoio “ardoroso” à revista, por parte de diretores de colégios e de associações esportivas, educadores, jornalistas, cultores do esporte, organizações e “indivíduos”. O recurso de linguagem utilizado pelos editores serve para mostrar ao usuário da REPHy que não há dúvidas em relação ao periódico de maior aceitação entre aqueles comprometidos com a Educação Física.

Tal como ocorre no editorial assinado por Chateaubriand (1934), na REF, as estratégias da REPHy consistem no reconhecimento da sociedade civil como colaboradora do impresso, para que, juntos, a Educação Física se consolidasse no país. Na REF, persuade-se o público leitor em relação às “contribuições” do Exército à nação brasileira, pois, ao receber “calorosamente” elementos civis em suas Tropas, visa à formação de monitores e instrutores que propagariam os princípios científicos de uma raça forte e saudável. Na REPHy, a estratégia consiste em convencer os diferentes segmentos da sociedade civil de que a revista é elaborada para eles, pensada para aproximá-los de autores e instituições, “[...] como um fórum de discussão sobre os problemas da Educação Física, com ampla aceitação” (SCHNEIDER, 2010, p. 48).

Para fortalecer o “são entusiasmo” no Brasil sobre o crescente interesse das pessoas pela prática dos esportes e da Educação Física, as estratégias dos editores também implicam persuadir o professor de que esse “cenário de rejuvenescimento” era fruto das ações do impresso. O ambiente de “[...] simpatia ao trabalho racional da cultura intelectual e física [constituía-se] [...] parte daquilo que [idealizavam] e para o que [trabalhavam]” (REPHy, 1936, p. 11), silenciando as ações do Exército em também promover a Educação Física na caserna e em espaços públicos. Para legitimar o seu projeto reformador de Educação Física, a REPHy (REPHy, 1936, p. 11) tenta impor aos professores “[...] mais e mais [...] ensinamentos técnicos que devem existir nos sports e atletismo brasileiros”, inculcando-lhes o seu papel de servir como dispositivo de uso didático-pedagógico.

Do mesmo modo, para se constituírem como autoridade no mercado editorial e se moverem nos lugares institucionalizados (CERTEAU, 2002), cabe aos editores assumir taticamente (CERTEAU, 2002) os princípios em voga no Exército, compartilhando com a Instituição a “missão” de construir uma raça forte e saudável. Eles criam identidades para a REPHy, ao estabelecerem semelhanças com a REF, no que se refere ao compromisso de formar um “ideal sadio” para a população brasileira, mas também o fazem pela diferenciação, ao anunciarem os fundamentos teóricos assumidos pelo seu perfil editorial, isto é, pela concepção de formação humana integral helênica,⁴⁴ em que “[...] a cultura physica [está] de par com o aperfeiçoamento do carácter e o enriquecimento do espirito” (REPHy, 1938, p. 9).

As disputas pelo lugar de autoridade entre civis e militares, especificamente no que se refere ao reconhecimento dos impressos como dispositivos de uso didático-pedagógico, antes de ser uma especificidade da Educação Física, expressam um cenário de embates no campo mais macro da política e da Educação, conforme diálogo com Vidal (2013). Ao analisar o documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), a autora discute as tensões decorrentes das políticas do Governo Provisório (1930-1934), direcionadas a modernizar o sistema educativo brasileiro, oferecendo-nos pistas dos embates que estão em circulação, quando o foco

⁴⁴ Perspectiva essa que ganha força, no Brasil, pelos estudos de Fernando de Azevedo (1919).

de investigação está nas práticas editoriais da imprensa periódica de ensino e de técnicas.

De acordo com a autora, a publicação do “Manifesto” foi motivada pelo interesse de um grupo de intelectuais em controlar o MES, criado em 1931, constituindo-se como aqueles cujos princípios orientariam a Educação no país, dentre eles, a responsabilidade do Estado pela disseminação da escola, garantindo-lhe laicidade, gratuidade e obrigatoriedade (VIDAL, 2013). Os questionamentos desses intelectuais à “Reforma Francisco Campos” (1931) mostravam que a centralidade assumida pelo Estado em homogeneizar matérias, disciplinas, métodos e práticas avaliativas era considerada um “centralismo estéril”.

As “fraturas” (VIDAL, 2013) entre aqueles que ocupavam lugares oficiais do Governo, como Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho – estes últimos, líderes do “Manifesto” –, anunciam os embates no campo educacional intrinsecamente ligados a tensões de natureza política. Defendia-se a descentralização do sistema educacional em decorrência das disputas políticas realizadas pelas elites estaduais, no caso, paulistas, que viam na centralização da Educação uma ameaça aos anseios pelo federalismo e autonomia do Estado de São Paulo (VIDAL, 2013).

As disputas entre os intelectuais civis e militares, na Educação Física, também repercutem o panorama de tensões em relação a quem se constituiria como referência no Brasil, no âmbito das políticas educacionais. O interesse em torná-la obrigatória nos currículos escolares é compartilhado, mas seria necessário um método que unificasse o ensino da Educação Física no país? Quem seria o responsável por fazê-lo?

As críticas da REPHy, no âmbito da ABE, podem responder a essas questões, implícitas em seus editoriais. Em 1929, anteriormente à aprovação da Reforma Francisco Campos (1931), a Associação já expressava o seu posicionamento em relação à aplicação do Método Francês no Brasil, conforme expõe Marinho (1946a):

Congregue-se a colaboração indispensável, espontânea e livre dos educadores, dos militares, dos médicos, dos especialistas e da administração do país para estudar o problema da educação física no país. Só depois que essa colaboração fôr real e efetiva, estude-se o

sistema de educação física que nos convenha, [...] de acordo sempre com as leis fundamentais da educação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, apud MARINHO, 1946a, p. 9).

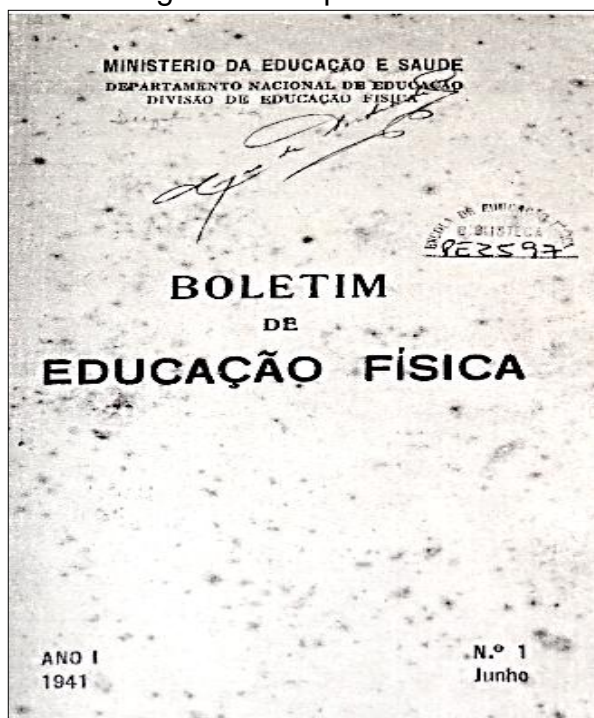
Assim, nos termos de Chartier (1990), os editores da REPHy elaboraram matrizes discursivas, com o propósito de confrontar as políticas educacionais em circulação no periódico chancelado pelo Exército, que buscavam legitimá-lo como orientador oficial da Educação Física. Para convencer os professores sobre os seus interesses “objetivamente confrontados”, os editores da REPHy viam-se como porta-vozes da concretização e consolidação “efetiva” de anseios que, ao contrário daquilo que atribuíam à REF, eram representativos de uma coletividade, e não de um grupo específico. Por isso, a necessidade de propagar a amplitude dos grupos de intelectuais e profissionais que apoiavam a REPHy, como também visto no documento da ABE (MARINHO, 1946a).

Nesse cenário político, cria-se, em 1937, a Divisão de Educação Física, órgão do Ministério de Educação e Saúde (DEF/MES). Dirigida pelo major Barbosa Leite,⁴⁵ o órgão era responsável por administrar todas as atividades relativas à área, recomendando a adoção do Método Francês nos estabelecimentos de ensino secundário. Promulga-se, no mesmo ano, a Constituição Brasileira, em que se tornou obrigatório o ensino da Educação Física em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

Vinculado à Divisão de Educação Física (DEF), publica-se o BEF a partir de 1941. Em 1946 suas atividades são paralisadas, retornando entre 1955 e 1966. As Figuras 3 e 4 apresentam a Capa e o seu primeiro editorial, respectivamente:

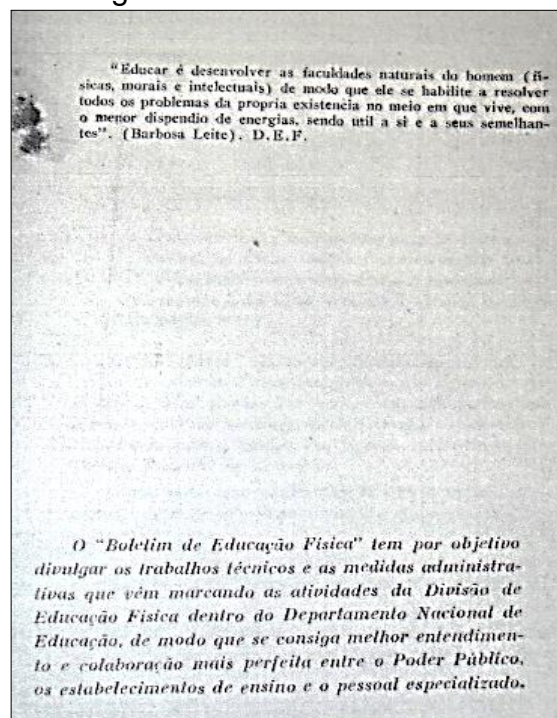
⁴⁵ De acordo com Marinho (1945a), o tenente João Barbosa Leite passou a servir como instrutor de Educação Física na Escola de Sargentos de Infantaria, em 1922. Posteriormente, o Ministério de Guerra publicou o Manual de Instrução Física (1926), de sua autoria e do tenente João Dantas Ribeiro. Por basear-se na sistematização das aulas de Educação Física, proposta por Leite e Ribeiro, a obra serviu como orientadora do preparo da tropa, constituindo-se como a única publicação do Exército sobre o assunto, até que o Método Francês fosse traduzido e aprovado no Brasil.

Figura 3 – Capa do BEF



Fonte: BEF (1941).

Figura 4 – 1º Editorial do BEF



Fonte: Leite (1941a).

O BEF se caracteriza por trazer, nas páginas dos seus Editoriais, uma citação a uma obra de determinado autor, as finalidades do Boletim e os assuntos abordados nos artigos (Figura 4). Por esse motivo, optamos por apresentar a capa do impresso, a fim de identificar o seu vínculo institucional (Figura 3), tal como procedemos com as outras revistas. Nesse periódico, o artigo de abertura é um indício dos dispositivos de leitura mobilizados pelo corpo editorial: a impressão é feita com recursos visuais escassos, com poucos desenhos e fotografias, com letras padronizadas em todo o ciclo de vida e monocromáticas.

A aproximação do perfil editorial das revistas REF, REPHy e BEF mostra-nos que a diversidade de formas encontrada na REF e REPHy está relacionada com a necessidade de atrair a atenção do leitor e tornar as orientações para a prática docente dinâmicas e de fácil entendimento. Em um cenário de tensões, as estratégias editoriais buscavam constituir os grupos de intelectuais com autoridade para fornecer ao professor publicações de natureza didático-pedagógica, auxiliando-o em sua atuação profissional.

Já em 1941, outro cenário se apresenta no Brasil. Era preciso criar um impresso que representasse a voz oficial do Governo, sem que um ou outro grupo fosse privilegiado.

Era preciso mediar as tensões que ocorriam na área, mesmo que, implicitamente, a figura de um militar como diretor do DEF/MES e editor do Boletim sinalizassem a concepção de Educação Física assumida no impresso, ao menos no período em que o major Barbosa Leite se constituiu como seu principal editor. Fazia-se necessário um periódico que materializasse os marcos legais direcionados ao ensino da Educação Física nos currículos escolares, unificando a prática do professor.

Nesse contexto, o corpo editorial do BEF reconhecia o lugar de autoridade que ocupava dentre aqueles dedicados à causa da Educação Física, por isso o uso de dispositivos visuais não era uma prioridade no impresso. Como sua distribuição era gratuita, além de evitarem custos com a impressão de exemplares mais simples, não havia a possibilidade de retorno financeiro para o impresso, sem espaço para publicidade em suas páginas. Assim, o objetivo dos editores não era disputar o mercado editorial com a REF e REPhy, trazendo os mesmos recursos que elas. Pelo fato de ser um instrumento oficial do Governo, cabia aos editores veicular artigos sobre a unidade de doutrina pretendida para a área, por aqueles “[...] encarregados de fortalecer, física e moralmente, a sadia juventude que ha de conduzir o Brasil em seus verdadeiros destinos” (LEITE, 1941a, s. p.).⁴⁶

Em seu primeiro número, o diretor da revista, major Barbosa Leite (1941a, s. p.), esclarece que o seu objetivo é “[...] divulgar os trabalhos técnicos e as medidas administrativas que vêm marcando as atividades [...]” da referida instituição, de modo que houvesse melhor colaboração entre o Poder Público, os estabelecimentos de ensino e os professores. O diálogo reclamado pelo editor, sugere-nos, ainda se encontrar no campo das disputas entre os grupos de intelectuais que buscavam se constituir como a referência na Educação Física, em específico, na publicação de materiais para prescrever a prática e orientar a formação daqueles que ensinavam a Educação Física. Cabia ao impresso estabelecer diálogo com as bases teóricas já construídas para a Educação Física, seja por civis, seja por militares, com o objetivo de conferir-lhe homogeneidade.

⁴⁶ Essas características permitiram ao BEF um reconhecimento que a REPhy não poderia alcançar, o que contribuiu para o seu fenecimento. De acordo com Schneider (2010), a redução gradativa de matérias postas em circulação pela REPhy pode estar relacionada com a concorrência que o periódico passa a sofrer com outra revista.

O impresso destinava-se a veicular as realizações da DEF, como: os decretos e leis referentes às normas federais e estaduais regulamentadoras da Educação Física; prescrições para a atuação dos inspetores no ensino secundário, especialmente em relação aos espaços físicos nas escolas; condições para a realização das sessões, programas da Educação Física e frequência dos alunos; e critérios para a realização dos grupamentos homogêneos.

De acordo com Parada (2006), a publicação do BEF também estava associada a um conjunto de ações proposto pela DEF, intitulado Plano Geral de Propaganda da Educação Física, cujo objetivo era divulgar a sua causa sob duas ações: pela circulação de conteúdo nos meios de comunicação, como o cinema e impressos; e pela promoção de concursos⁴⁷ e produção de cartazes. O autor infere que, dentre as propostas criadas pelo órgão, apenas a publicação do BEF foi se tornou viável.

O periódico se compromete a alcançar leitores de “[...] lugares mais afastados da capital, [com o intuito de] trazer os interessados pelos assuntos de sua superintendência sempre informados do que vai se realizando” (LEITE, 1941b, p. 5) e, dessa maneira, busca divulgar as suas realizações em prol do desenvolvimento da Educação Física.

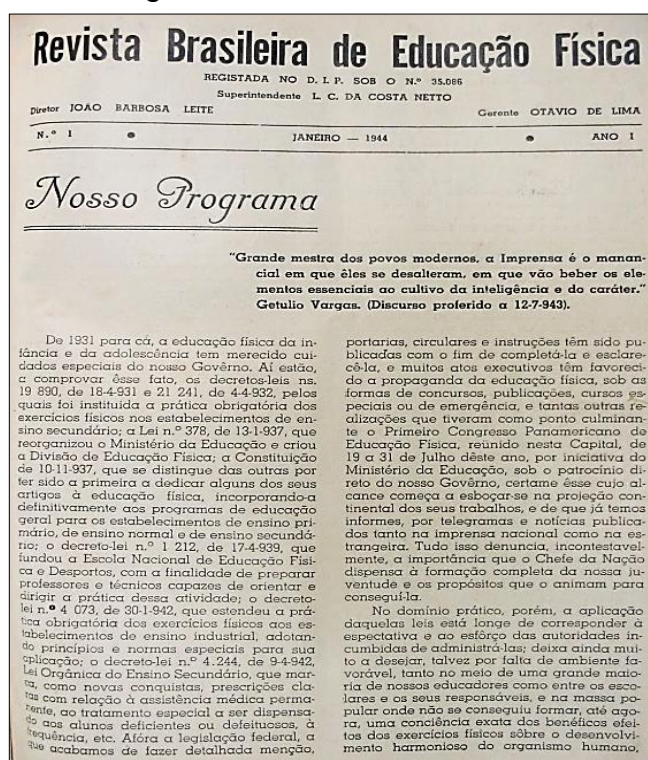
Embora Parada (2006) reconheça a RBEF como continuidade do BEF, não há indícios para tal. O que as fontes apresentam são semelhanças em relação ao seu corpo editorial: o major Barbosa Leite foi o primeiro diretor tanto do BEF como da RBEF. Posteriormente a ele, em 1946, Inezil Penna Marinho,⁴⁸ como chefe da Seção Técnico-Pedagógica da DEPhy/MES, também assume a direção da RBEF. Por essa configuração, há indícios de aproximações em relação aos conteúdos em circulação nos periódicos, dedicando-se, por exemplo, a divulgar as ações do Governo a favor do desenvolvimento da Educação Física.

⁴⁷ Os concursos de trabalhos sobre a Educação Física, os concursos de contribuições ao novo método nacional e as publicações oficiais sobre o tema, todos canceladas pelo Ministério da Educação, demonstravam o empenho do DEF em conquistar as “[...] elites culturais da Nação, esclarecendo-lhes as bases científicas em que repousa hodiernamente a Educação Física” (MARINHO, 1944a, n. 12, p. 4).

⁴⁸ Para uma leitura específica sobre as práticas desse articulista, ver Oliveira et al. (2015a, 2015b) e Dalben (2011).

A análise das fontes não traz evidências de que as atividades dos impressos estejam vinculadas um a outro. Além disso, por ser propriedade de uma empresa comercial, a editora “A Noite”, a RBEF era publicada com capas ilustradas, publicidade diversificada e artigos que interessavam a um público mais amplo, que não fossem os professores, ressaltando as diferenças de projetos editoriais. A Figura 5 traz o editorial do seu primeiro número:

Figura 5 – 1º editorial da RBEF



Fonte: Leite (1944a).

O título do primeiro editorial, com fonte em itálico e diferente do padrão utilizado nos dados de identificação da revista e no corpo textual, conforme Figura 5, remete o leitor a uma grafia manual, conferindo personalidade ao editorial produzido. O uso desse recurso visual sugere, para o professor, de que na RBEF ele encontraria a opinião “imparcial” do editor sobre determinado assunto e o seu empenho pessoal em “[...] corresponder aos interesses gerais dos nossos leitores” (LEITE, 1944a, p. 3).

Além disso, o uso de fonte diferente das demais visa a conferir destaque para o processo de organização da RBEF, mostrando para o professor os conteúdos que seriam encontrados nela:

[...] pretende essa Direção oferecer aos leitores, em cada número, noticiário conveniente dos órgãos federais, estaduais e municipais, das escolas de educação física, um editorial, um excerto de autor clássico estrangeiro ou nacional, outro de autor moderno em semelhantes condições, além de valiosa colaboração distribuída pelas secções filosófica, técnico-pedagógica, técnico-biológica, técnico-desportiva [...] (LEITE, 1944a, p. 3).

Ao fazer uso de dispositivo que, até o momento, não fora mobilizado por nenhum periódico, o projeto editorial da RBEF anuncia mudanças gradativas que ocorrem no interior dos periódicos de ensino e de técnicas, favorecendo o seu “fenecer”. A distribuição dos artigos em seções⁴⁹ e a sua disposição em um sumário é um recurso utilizado em todas as revistas, mas a divulgação dos critérios para organizar os artigos publicados no impresso, no editorial, ainda não aparecera nas fontes analisadas.

No texto, Leite (1944a) faz um panorama do desenvolvimento da área no país. Eram evidentes, para o articulista, as iniciativas das legislações federais, assim como as publicações de portarias e instruções com a finalidade de completar aquelas leis. Referindo-se às suas próprias deliberações, no âmbito da DEF, o major Barbosa Leite (LEITE, 1944a, p. 1), afirma que “[...] muitos atos executivos têm favorecido a propaganda da Educação Física, sob as formas de concursos, publicações [...]”.

O editor deixa explícito certo descontentamento, pois, em seu ponto de vista, no “domínio da prática”, pouco era feito para corresponder às expectativas das autoridades que, até o momento, defendiam a causa da Educação Física. Diante da necessidade de conscientização dos seus benefícios para o desenvolvimento harmonioso do corpo humano, Leite (1944a) ressalta o trabalho imprescindível da imprensa para vulgarizar e orientar os profissionais para atuarem na Educação Física. Para tanto, também faz uso de outro recurso visual até então presente apenas na BEF, qual seja, iniciar um editorial com uma citação direta a intelectuais da Educação ou personalidades políticas.

Estrategicamente (CERTEAU, 2002), o editor faz referência a Getúlio Vargas para reafirmar o lugar de autoridade ocupado por ele no Governo, como diretor do DEF. A apropriação do texto assinado pelo presidente sobre o papel da imprensa em cultivar

⁴⁹ O conceito de seção, em Faria e Pericão (2008, p. 657), significa “[...] cada uma das divisões temáticas de uma publicação em série. [...] parte de uma publicação periódica na qual se aborda um assunto”.

a inteligência e o caráter dos leitores convence o professor em relação à importância da revista em frente às outras, ao mesmo tempo em que colabora com o avanço Educação Física no país, fundamentado nos princípios do Governo – ao menos no período em que permanece como editor do impresso.

A estratégia de Leite (1944a, p. 2) em reconhecer, nesse veículo de comunicação, o meio mais seguro “[...] de divulgação de ideias, de alcance mais geral e de efeitos mais duradouros”, busca sobretudo destacar a importância da RBEF nesse processo. Para reforçar esse argumento, Leite (1944a) torna explícito que, mesmo diante das dificuldades encontradas por outros periódicos em manter-se em atividade, são insistentes os pedidos de informações por parte de professores e técnicos sobre publicações especializadas em Educação Física.

Como diretor da DEF, o major Barbosa Leite tinha ampla compreensão das necessidades da área, a ponto de projetar a RBEF tendo em vista a aceitação e procura que outras revistas técnicas especializadas tinham no mercado editorial. Com o intuito de ser tão bem recebida quanto os outros periódicos, a RBEF assume como propósito colaborar com o Governo e com educadores, servindo de orientação e difundindo os “[...] conhecimentos acumulados sobre a matéria de sua especialidade, pela propagação e defesa dos ideais modernos que inspiraram a estrutura educacional do nosso país” (LEITE, 1944a, p. 2-3).

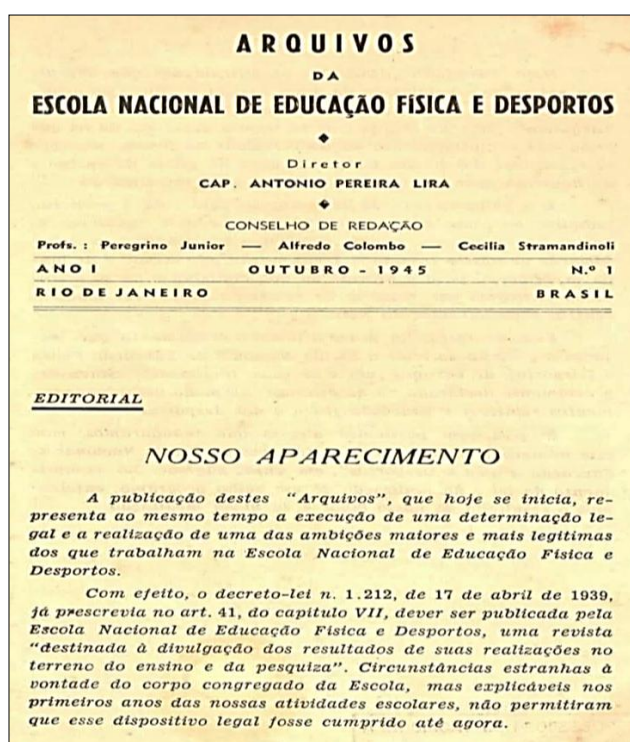
Nota-se aqui outra diferença em relação aos demais impressos. A REF e a REPHY são elaboradas pela necessidade de fornecer ao professor dispositivos de uso didático-pedagógico que o orientassem a ministrar as suas aulas na Educação Física. À época, pretendia-se a homogeneização de suas práticas, a fim de instituir o grupo de intelectuais que seria porta-voz do Método oficial adotado pelo Governo.

Já no caso da BEF e da RBEF, a oferta de materiais que ensinem ao professor possibilidades de atuação profissional é necessária para responder às demandas colocadas pela Legislação que, historicamente tornou obrigatório o ensino da Educação Física nas escolas primárias, normais e secundárias. Para fazê-lo, é necessário lançar mão de conhecimentos que também foram historicamente

acumulados, sob uma perspectiva de aprofundar e dar continuidade àquilo que circulava em outros periódicos da área.⁵⁰

Por sua vez, os AENEFD iniciam as suas publicações em 1945. A partir de 1950, suas atividades são interrompidas, retornando em 1953 e mantendo as suas atividades até 1966. O impresso é cancelado pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Enefd), instituição pertencente à Universidade do Brasil. A Figura 6 apresenta o seu primeiro editorial:

Figura 6 – 1º Editorial dos AENEFD



Fonte: Lira (1945).

Os dispositivos mobilizados no primeiro editorial expressam unidade visual para as páginas da revista. De acordo com a Figura 6, utiliza-se uma fonte específica para identificar o expediente do impresso e o recurso negrito para oferecer-lhe destaque na página. Em todo o corpo da matéria de abertura, a fonte está em itálico e difere-se daquela usada nas informações de identificação dos AENEFD. O título do editorial

⁵⁰ Diante da natureza dos periódicos em circulação na década de 1940, Ferreira Neto (2005, p. 776) afirma que a RBEF se constituía como referência, “[...] com evidências de que [...] [era] uma revista de síntese do pensamento brasileiro para a área, na primeira metade do século XX”. De acordo com Silva e Fontoura (2011, p. 267), o impresso também contribuía com o desenvolvimento e propagação das bases científicas da Educação Física, pois “[...] tinha como premissa, em várias de suas edições, a melhoria do panorama educacional, higiênico, sanitário e eugênico da população”.

está em caixa-alta, o que confere importância ao seu teor, publicado no primeiro número do periódico.

No texto, o editor explica que os AENEFD materializam o que determina o art. 41 do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939 – o qual versa sobre a criação da Enefd, na Universidade do Brasil. Nele, define-se a necessidade de uma publicação periódica que divulgasse os resultados de ensino e pesquisa realizados no âmbito da Universidade, veiculada ao menos duas vezes por ano (BRASIL, 1939). Lira (1945, s. p.) afirma que o objetivo da revista é “[...] divulgar os resultados dos trabalhos [da Enefd], fruto de apurado estudo e de longa experiência, para a difusão de boa doutrina e da sã orientação científica em matéria de educação física”.

Após o período em que não manteve suas atividades (1950-1952) o corpo editorial continuou com os propósitos do impresso, especialmente os de “[...] recolher e divulgar os frutos de nossa experiência e do nosso trabalho, [...] [seja] no plano teórico da doutrina [seja] no plano pragmático da aplicação e da prática” (EDITORIAL, AENEFD, 1953, p. 6). Sua finalidade era propagar os resultados de suas pesquisas, bem como as ideias teóricas e doutrinárias desenvolvidas por todo o corpo docente daquela Instituição. Intitulava-se também como um “repositório”, no qual havia informações úteis e ensinamentos para todos aqueles que se interessam pelos problemas da Educação Física no país (EDITORIAL, AENEFD, 1954).

As publicações dos AENEFD expressam dois movimentos específicos, que caracterizavam o periodismo técnico e de ensino, na década de 1950: há artigos destinados a orientar os professores e aqueles voltados para a análise e interpretação de dados, em um fazer científico até então não estruturado em outros periódicos.

Sob a experiência da universidade em produzir conhecimentos para a área, o AENEFD exerceu papel fundamental na transição da Imprensa periódica de ensino e de técnicas para aquela cancelada por instituições universitárias, sociedades científicas e associações de categoria profissional (FERREIRA NETO, 2005). Ele se configura como o primeiro periódico com essas especificidades na área, associado à instituição de formação profissional de caráter civil.

A análise das fontes acenou para o impacto dos militares na inserção e na consolidação da Educação Física na escola. Eles constituíram-se como diretores das

instituições que regulamentavam o seu ensino nas escolas brasileiras, como o DEF/MES, além de ocupar a direção da primeira instituição de formação de professores de natureza civil, a Enefd. Por estarem nesses lugares de referência, conquistaram outros espaços com o objetivo de fortalecer o seu papel no processo de escolarização da Educação Física, como membros do corpo editorial dos periódicos BEF, RBEF e AENEFD.

Nesse contexto, os embates entre civis e militares favoreceram a publicação de dispositivos de uso didático-pedagógico para o professor, pois, em nome de quem se constituiria como autoridade na área, eles forneciam para o docente uma diversidade de formas e conteúdos que prescrevessem a prática e orientassem a formação daqueles que ensinavam a Educação Física. A circulação desses militares em diferentes espaços fez com que o projeto de Educação Física pensado pelo Exército oferecesse os alicerces para as possibilidades de práticas pedagógicas veiculadas no BEF, RBEF e AENEFD – periódicos que se inspiraram nos artigos publicados na REF. Por outro lado, a REPHy reconhecia o lugar de permanência da REF, operando práticas de negociação e complementaridade em relação aos militares – conforme demonstrado pela presença de autores formados no Exército, na REPHy.

3.4 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES COMO DISPOSITIVOS DE LEITURA

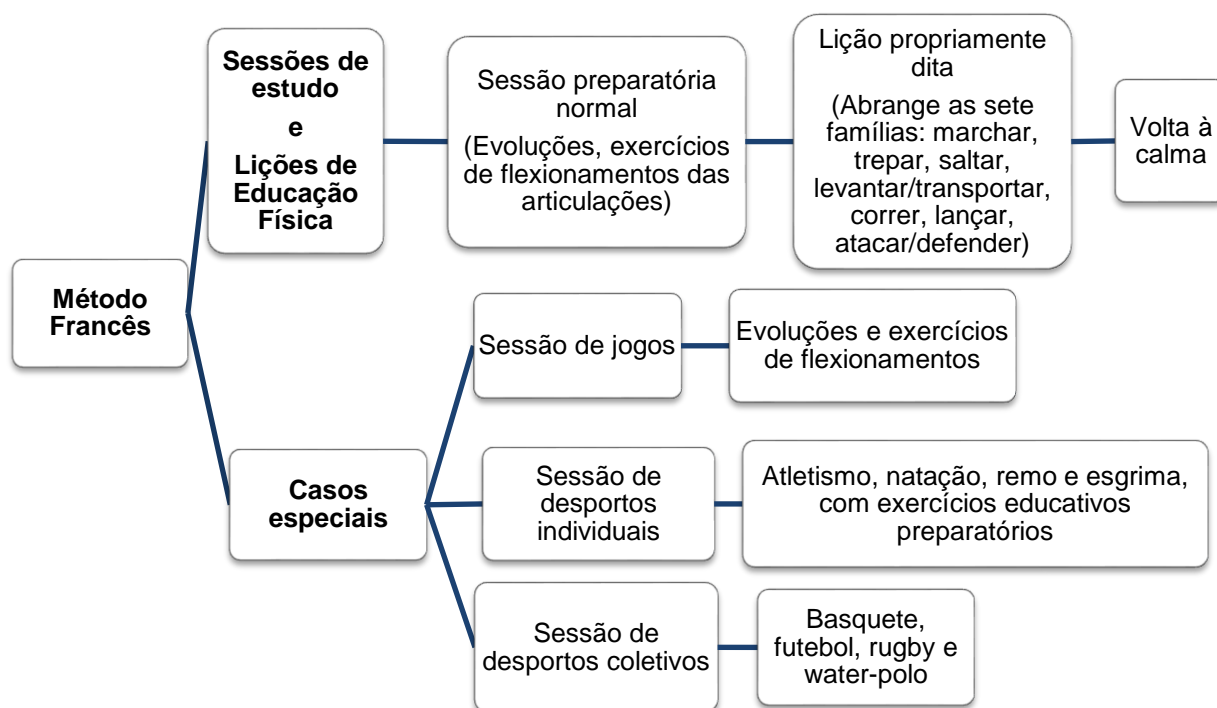
A REF é veiculada com o objetivo de tornar públicos os fundamentos “puramente científicos” do Método Francês, considerado superior aos demais, pois “[...] [robustecia] o corpo, não descuidando do intelecto, retemperando e vivificando o moral [...]” (ABREU, 1933, p. 1). Para cumprir a missão de ser o órgão divulgador oficial da “[...] doutrina escolar e dos seus princípios da educação do corpo sob os seus múltiplos aspectos” (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1936, p. 2), as seções da REF são organizadas pelo corpo editorial com duas finalidades: a) difundir o Método Francês, pois ele era a base para a criação das seções do impresso; b) indicar ao professor possibilidades de uso do método, pois nele não continham lições estruturadas, tal como veiculado na REF.

Em 1933, o capitão Ilidio Romulo Colonia inaugura uma seção intitulada *Unidade de Doutrina*, cujo objetivo é explicar para os camaradas da tropa e dos estabelecimentos

de ensino aqueles “pontos julgados menos claros” do Regulamento de modo mais urgente. As orientações sobre a correta aplicação do método estavam “[...] de acôrdo com a interpretação do C.M.E.F. que, por **todos** os motivos, deve ser o guia geral nos assuntos atinentes á educação física em nosso país” (COLONIA, 1933, s. p., grifos nossos).

O artigo esclarece o papel do periódico como um espaço de formação para os professores, colaborando com a prática pedagógica de instrutores e monitores que não tiveram a oportunidade de estagiar no C.M.E.F. (COLONIA, 1933). O articulista explicita os princípios do Método Francês e, detalhadamente, expõe sobre a composição das **Sessões de estudo**, as **Lições de Educação Física** e **Casos Especiais**, conforme a Figura 7:

Figura 7 – Organização do Método Francês



Fontes: Cavalcanti (1932) e Colonia (1933).

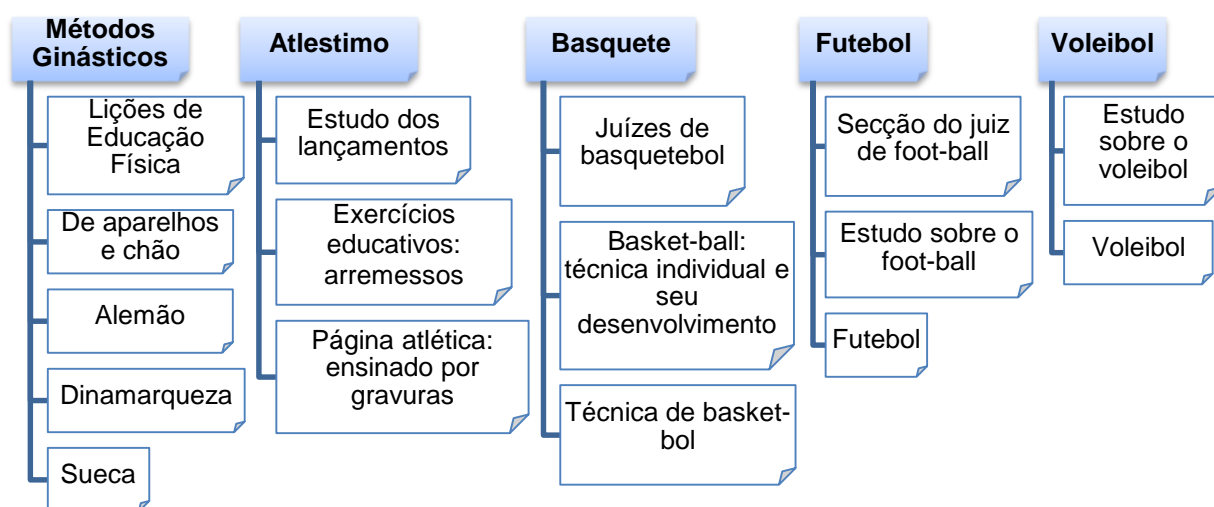
De acordo com a Figura 7, o Método Francês é organizado em **Sessões de estudo e Lições de Educação Física** e **Casos especiais**. As **Sessões de Estudo** são destinadas a preparar as lições completas de Educação Física, com o objetivo de formá-las em uma série de atividades com dificuldade crescente. Não há improvisos e tudo deve ser antecipadamente organizado. Nela, o aluno aprende “[...] o melhor

modo de execução dos movimentos que entram na composição da lição” (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934, p. 39).

As **Lições de Educação Física** reúnem exercícios variados e combinados que, de modo simultâneo ou sucessivo, contribuem para o desenvolvimento de todas as funções do corpo humano, cujo foco é o seu aperfeiçoamento e melhoria. É dividida em três partes: sessão preparatória, lição propriamente dita, volta à calma (CAVALCANTI, 1932). A estrutura das **Sessões de estudo** é semelhante à das **Lições de Educação Física**, pois a ela cabe a sua preparação, como os exercícios educativos que serão utilizados, as suas aplicações, objetivos e também a sua organização material e espacial. Os **Casos especiais** referem-se à aplicação de **jogos, desportos individuais e coletivos** em dias específicos das aulas de Educação Física, em substituição às **Lições**. Os exercícios que os constituem estão dispostos na Figura 5.

A aproximação entre os artigos publicados por Cavalcanti (1932), Colonia (1933) e o Regulamento nº 7 explicita o processo com o qual o Método Francês oferece sustentação à fórmula editorial da REF, especialmente para organização de suas seções. Com base no mapeamento realizado, apresentamos a Figura 8, em que são dispostas as temáticas que possuem maior quantidade no número de seções:

Figura 8 – Seções da REF



Fonte: Elaboração própria.

Para organizar a Figura 8, consideramos que os editores da REF atribuem nomes específicos às seções, de acordo com a finalidade que pretendem alcançar. Posteriormente, agrupamos essas seções pelas temáticas que os artigos abordam, como: métodos ginásticos, atletismo, basquete, futebol e voleibol. Os títulos que aparecem como suas ramificações constituem cada seção no periódico.

A análise pela materialidade da REF anuncia que os procedimentos adotados pelos editores para organizar suas seções estão fundamentados no Regulamento nº 7, possibilitando-nos afirmar que todo o plano geral de treinamento do método está inscrito e conforma o periódico. Nele, todas as sessões de jogos, de desportos individuais e de desportos coletivos estão baseadas nas regras pedagógicas gerais que regem as Lições de Educação Física (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934). Além disso, todas os exercícios físicos que compõem essas sessões no Regulamento possuem seções específicas na revista, o que torna evidente o modo como as seções previstas no método atribuem forma às seções publicadas no periódico.

Os títulos das seções *Atletismo: Estudo dos lançamentos*, *Atletismo: Exercícios educativos*, *Estudo sobre o foot-ball* e *Estudo sobre o voleibol* fortalecem o argumento, trazendo exercícios preparatórios e educativos para orientar o ensino das modalidades esportivas individuais⁵¹ e coletivas. No caso dos esportes individuais, as sessões de estudos ensinam o aluno a adquirir o “estilo”, que proporcionará resultados de acordo com a sua potência física; para os esportes coletivos, o estudo permite ao aluno adquirir noções técnicas e táticas essenciais e indispensáveis a essas modalidades (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934).

A organização das seções de estudo também materializa as estratégias dos editores em suprir as lacunas do Método Francês, pois, conforme Colonia (1933, s. p.), as suas 1ª e 3ª partes pouco discutem sobre a sessão preparatória dos desportos coletivos. Para auxiliar os professores, os editores fazem uma adequação das orientações das sessões de jogos e desportos individuais para os coletivos, inclusive justificando a ausência intencional do Regulamento nº 7 “certamente” assim procedeu, para que os

⁵¹ O ensino orientado por fotografias, presente na seção *Página atlética: ensinando por gravuras*, também é uma metodologia empregada no tênis, em que foi mapeada a seção *Tênis: ensinando por gravuras*.

professores tivessem a “[...] tarefa de fazer [essa] adaptação necessária” (COLONIA, 1933, s. p.).

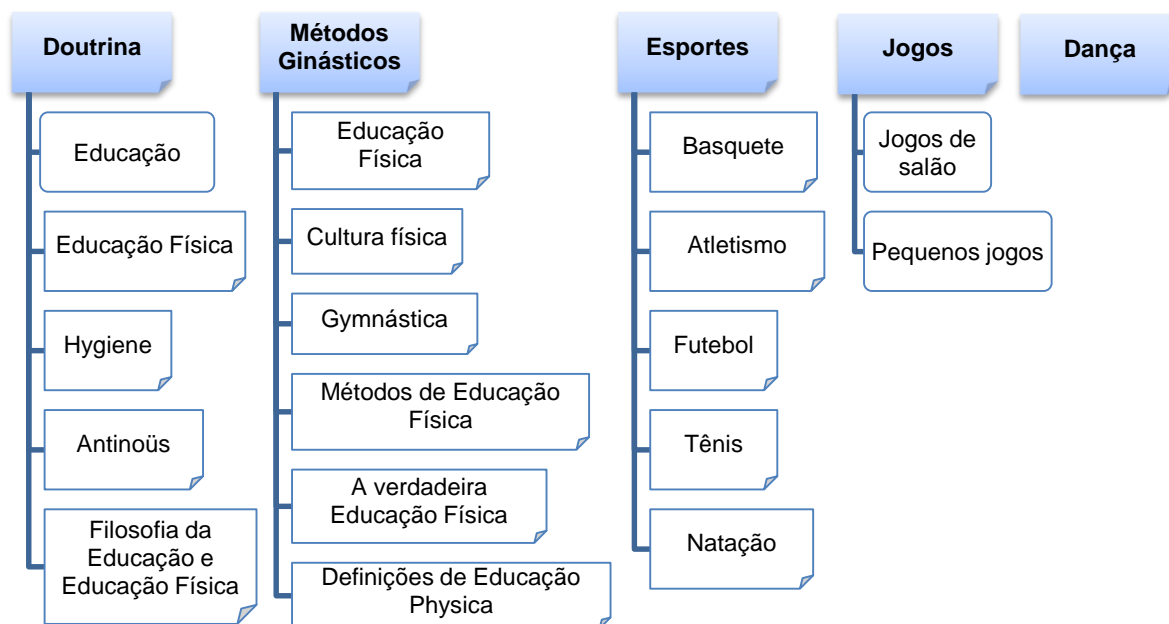
Pela organização das seções, também é possível perceber o sequenciamento proposto dos editores para o ensino dos esportes coletivos: era preciso conhecer as suas regras, para depois estudar e se apropriar tecnicamente da modalidade, conforme se vê pelas seções *Basket-ball: **técnica** individual e seu desenvolvimento* e ***Técnica** de basket-bol* – como também é indicado no Método Francês. Em relação aos métodos ginásticos, nota-se a diversidade dos assuntos em circulação nas páginas da revista, com foco nas Lições de Educação Física, pois elas abordam, especificamente, as orientações didáticas previstas no Método Francês.

Já o escopo da REPHy visa a constituí-la como “[...] o elemento diffusor de ensinamentos racionais, produtores, que façam dos brasileiros, homens fortes” (EDITORIAL, 1937, p. 11). Os editores agem como “coordenadores” de uma campanha em prol do fortalecimento do país, conformando o impresso em um material didático-pedagógico que pudesse “[...] disciplinar, methodizar, orientar, canalizar e aproveitar produtivamente” (EDITORIAL, 1937, p. 11) as energias do povo brasileiro.

Essas são estratégias de convencimento que criam um cenário de urgência em relação à elaboração de dispositivos de uso didático, cuja diretividade e precisão servem para que o professor “aplique”, com disciplina e método, as orientações da REPHy em sua prática profissional. Com base no mapeamento realizado, apresentamos a Figura 9, em que são dispostas as temáticas que possuem maior quantidade no número de seções.

Para mapear as 68 seções da revista, consideramos as informações presentes nos sumários e, nos números em que eles não foram publicados, tomamos como referência o assunto principal apresentado na parte superior dos artigos. Com base nesses dados, agrupamos as temáticas em comum, intituladas nas caixas principais da Figura 9: **doutrina, métodos ginásticos, esportes, jogos e dança**.

Figura 9 – Seções da REPHy



Fonte: Elaboração própria.

A temática **doutrina** veicula artigos com os pressupostos teóricos que oferecem sustentação à Educação Física e que, por si sós, se constituem como uma seção dentro da revista. A ela incorporamos as seções *Educação*, *História*, *Hygiene*, *Antinoüs*, *Filosofia da Educação* e *Educação Física*, por terem finalidades semelhantes.

Em **métodos ginásticos**, reunimos as sessões *Educação Física*, *Cultura física*, *Gymnástica*, *Métodos de Educação Física escolar*, *A verdadeira Educação Physica* e *Definições de Educação Physica*. Em **esportes**, distribuímos as seções que compreendem o ensino das diferentes modalidades, como basquete, atletismo, futebol, tênis e natação. Há também **jogos**, que possuem sessões de jogos de salão e **pequenos jogos** e **danças**, que se constituem em uma sessão, sem desdobramentos.

Os dados acenam para os critérios utilizados pela REPHy para conformar as suas seções, fundamentados no princípio de que a verdadeira e moderna Educação é uma fusão, “[...] um entrelaçamento da intelligencia, do moral e do physico” (REPHy, Editorial, 1934, p. 11). Como fundamento para a organização das seções, encontra-se o projeto de formação humana integral em circulação na época. Nesse caso, a diferenciação entre as seções destinadas a fornecer as bases teóricas da Educação

Física, como em **doutrina**, e também oferecer possibilidades de atuação profissional, como visto em **métodos ginásticos, esportes, jogos e dança**, serve como princípio formativo, em que o docente articula indissociavelmente a educação intelectual, a física e a moral.

Para Schneider (2010), a organização das matérias por seções, na REPHy, funciona como um dispositivo de regramento de leitura, uniformizando a maneira com a qual o impresso seria utilizado. Configura-se também como estratégia de controle, tanto em relação às matérias a serem lidas como pela ordem em que seriam apresentadas. Com o objetivo de produzir coerência em relação àquilo que era publicado, os editores ofereciam ao seu leitor um roteiro, por meio do qual localizavam os temas de seu interesse. Esses recursos também eram utilizados para que a revista se constituísse em um repertório, “[...] em que [se] poderia ter acesso de forma ordenada a conhecimentos distribuídos por assunto” (SCHNEIDER, 2010, p. 115).⁵²

As seções se configuram em estratégias editoriais para orientar a leitura dos profissionais para atuarem com a Educação Física. Ele manuseia as suas páginas de acordo com os assuntos que lhe convém. Ele pode, em um mesmo número, encontrar artigos que versam sobre a teorização de um método ginástico e, também, a forma como ensiná-lo em suas aulas. Ele pode aprender sobre os sistemas técnico e tático de uma modalidade esportiva e, concomitantemente, sobre a sua história e aspectos fisiológicos.

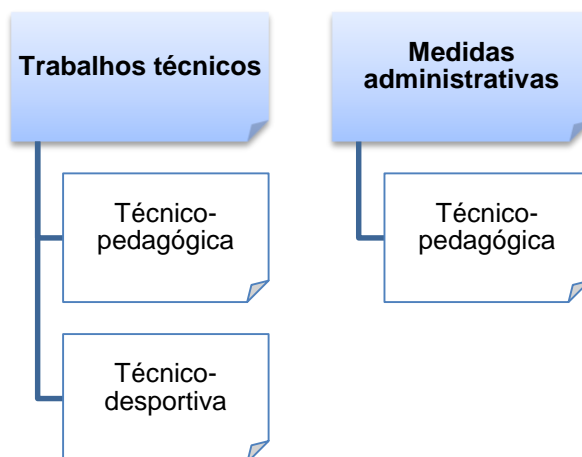
O diferencial de um sumário é a possibilidade de oferecer ao professor uma leitura direcionada, dinâmica e sequenciada. Assim, favorece o modo de manipulação e a consulta de uma revista que foi projetada para se constituir como um dispositivo de uso didático-pedagógico, auxiliando o professor em seu cotidiano. O sumário lista para o leitor o conteúdo da revista, mas também cria uma cultura para a leitura da seção, provocada pela regularidade com que os conteúdos são publicados ao longo dos números.

O ano de 1941 traz, para o cenário da Educação Física, a publicação de impresso gratuito, considerado porta-voz do órgão encarregado de fiscalizar e registrar o

⁵² A estratégia do periódico em se apresentar como repertório diz respeito especificamente à publicação do Índice Geral de matérias publicadas a partir de 1938 (SCHNEIDER, 2010).

diploma dos professores no Brasil. As estratégias editoriais do periódico implicam anunciar as ações do Governo, a fim de persuadir os leitores em relação a orientações que consolidariam os processos de formação e atuação profissional na área. Para tanto, direcionavam a leitura dos seus usuários por meio das seguintes seções, conforme Figura 10:

Figura 10 – Seções do BEF



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao modo de organização das seções do BEF, consideramos inicialmente, o Editorial n. 1, em que o major Barbosa Leite (1941a) afirma que seriam veiculados os trabalhos técnicos e as medidas administrativas produzidos no âmbito da DEF. Sob esse aspecto, notamos a mudança de nomenclatura que as publicações assumem nesse periódico: elas não se configuram em artigos ou matérias, mas em um tipo de estudo caracterizado pela produção e análise de dados, denominados “trabalhos técnicos” ou orientações de como colocar em prática os atos expedidos pelo próprio Governo, chamados “medidas administrativas”.

Essas alterações corroboram a interpretação de “não haver interesse”, por parte dos editores do BEF, em concorrer com periódicos de natureza comercial em circulação naquele momento, pois os dispositivos utilizados para conduzir a leitura do professor partem do lugar institucionalizado que ocupam. O uso dessas terminologias também sugere alterações gradativas em relação à natureza dos trabalhos publicados em periódicos que forneciam prescrições didático-pedagógicas para o professorado, orientando a formação daqueles que ensinavam a Educação Física.

Posteriormente, no processo de mapeamento das seções, associamos a esses termos as expressões técnico-pedagógicas e técnico-desportivas, utilizadas na Figura 10, pois elas também foram utilizadas pelo editor para se referir às seções do impresso, no n. 8 (LEITE, 1943). As terminologias técnico-pedagógicas e técnico-desportivas fazem alusão aos concursos promovidos pela Divisão, como demonstra a matéria *Os concursos promovidos pela Divisão de Educação Física em 1945* (RBEF, 1945). Nessas seções, são divulgados os resultados dos **Concursos de contribuições para o Método Nacional de Educação Física** e dos **Concursos de trabalhos sobre Educação Física**, estes últimos organizados em três seções: **técnico-pedagógica**, **técnico-biológica** e **técnico-desportiva**. Especificamente, não foram encontrados artigos na seção **técnico-biológica**.

Conforme mapeado na Figura 10, a seção **técnico-pedagógica** veicula trabalhos que discutem sobre o problema da Educação Física no cenário educacional no país, além de analisar os métodos ginásticos e proposições para o ensino da Educação Física. Já a **técnico-desportiva** contempla estudos sobre metodologias para o treinamento desportivo de diferentes modalidades (RBEF, 1945).

Os critérios utilizados pelos editores, para organizar as seções do BEF, também se diferenciam daqueles apresentados pela REF e REPHy, pois o assunto dos artigos não é o que se sobressai no sumário, como ocorria naqueles impressos. Mais importante do que colocar em evidência temas, como esportes, dança ou ginástica, era anunciar as práticas daqueles que ocupavam cargos na DEF/MES, pois, do mesmo modo que os nomes das seções remetem aos temas dos concursos de trabalho, também representam a organização e as disputas internas do próprio DEF.

Essas semelhanças significam especificidades em relação ao fluxo na produção do conhecimento do impresso: os temas dos concursos eram organizados e avaliados pelos chefes das seções correspondentes (técnico-biológica, técnico-pedagógica ou técnico-desportiva) para que, sob sua chancela, os trabalhos fossem publicados no BEF, o que permite ao leitor reconhecer quem tem se configurado como autoridade na área, pelo volume de artigos oriundos de uma seção ou de outra.

Os dados referentes ao número de artigos e às suas temáticas acenam para a relevância quantitativa da seção técnico-pedagógica tanto no âmbito do impresso

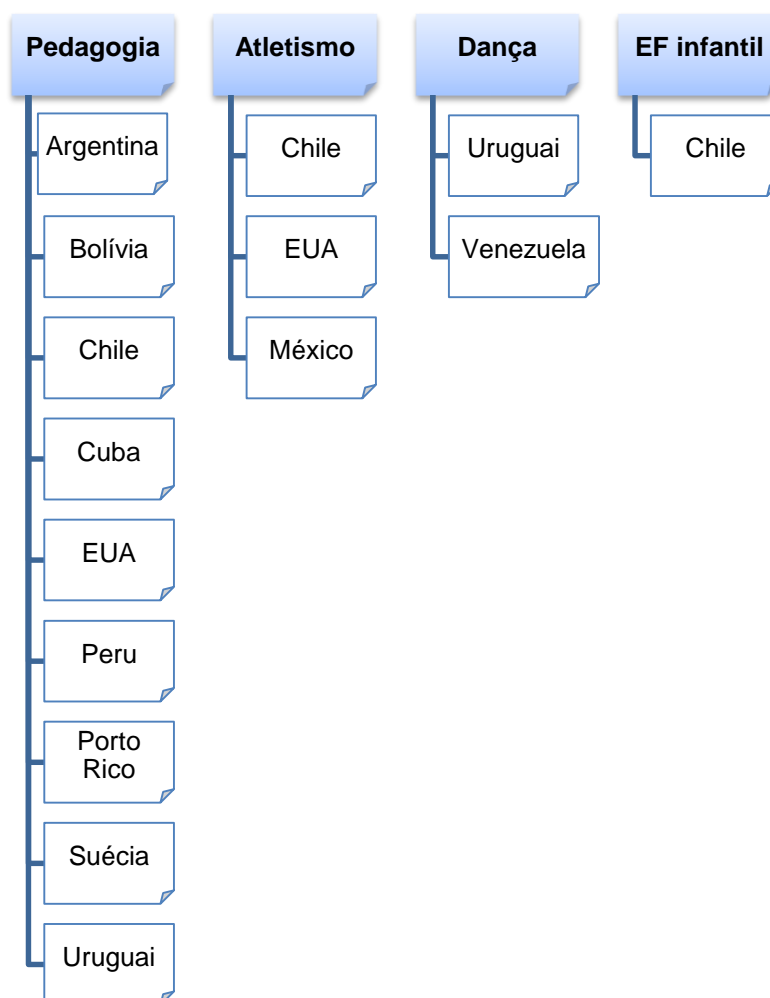
como entre aqueles que exercem funções de chefia dentro do DEF. Na seção técnico-desportiva, há um trabalho técnico sobre atletismo; na técnico-pedagógica, há: oito medidas administrativas sobre avaliação, grupamentos homogêneos e orientações para o ensino secundário; 33 trabalhos técnicos relacionados com a dança, ginástica, esportes, avaliação e grupamentos homogêneos. Especificamente, quem ocupava o cargo de chefia da Seção Técnico-Pedagógica no DEF/MES era Inezil Penna Marinho.

O fato de os trabalhos técnicos e as medidas administrativas serem oriundos de **Concursos de contribuições para o Método Nacional de Educação Física** oferece pistas de que, no interior do DEF, circulavam proposições para a elaboração de um novo método que orientasse o ensino da Educação Física nas escolas. Porém, como seria possível discutir esse assunto no interior do BEF se ele era porta-voz do Governo e, em 1937, o Método Francês foi adotado oficialmente no Brasil? Antes de esse cenário parecer contraditório, ele sugere que o comprometimento dos editores com os lugares políticos que ocupavam levava-os a assumir o Regulamento nº 7 como a base, como o alicerce para que outros princípios fossem criados e conformassem um método nacional de Educação Física.

Da mesma maneira que o major Barbosa Leite organizou as seções do BEF, também o fez na RBEF: com seções que remetiam aos concursos promovidos pela Divisão. Com essas ações, o major divulga as ações do órgão oficial do Governo, com o objetivo de reforçar o lugar de autoridade desses periódicos como porta-vozes dos discursos oficiais. Do mesmo modo, proporcionava aos leitores “[...] novos elementos de estudo e de estímulo em proveito da colaboração que deles esperamos” (LEITE, 1948, p. 5).

Paulatinamente, essas nomenclaturas foram associadas aos países de origem das publicações, razão pela qual focalizaremos as análises das seções da RBEF nessas especificidades. A Figura 11 apresenta as temáticas abordadas por esses artigos e sua procedência territorial:

Figura 11 – Seções da RBEF



Fonte: Elaboração própria.

Além de apresentar o sumário com os títulos resumidos dos artigos publicados naquele número, a RBEF traz, em seu expediente, um item específico intitulado **Direção Técnica das Seções**, com os temas centrais a serem abordados no impresso e os nomes dos responsáveis pelas seções. Com base nessas temáticas, organizamos todos os artigos e, posteriormente, mapeamos os seus países de origem, de acordo com o que estava apresentado no interior da RBEF, conforme Figura 11. Em nossa análise, o vínculo territorial dos artigos se constitui como seção na medida em que os editores fazem uso de dispositivos de leitura para caracterizá-lo e diferenciá-lo de outros artigos e temas veiculados na revista, mesmo que no sumário, ou nos dados da **Direção Técnica das Seções**, eles não apareçam como tal.

A articulação dessas seções às seções referentes a artigos oriundos de outros países, como mapeado na Figura 11, evidencia o intenso movimento dos editores em

estabelecer diálogo com intelectuais de países hispano-falantes, além dos Estados Unidos da América e da Suécia. Esse interesse se materializa: em um programa de expansão do periódico para todo o território nacional, anunciado em 1947 e, posteriormente, chegando à América Latina e Europa; em programas de assinaturas específicas para o Brasil, América e Espanha, denominados Convênios Pan-americanos; na presença de representantes em todos os países da América identificados na Figura 11, mas também na Guatemala, Panamá e Portugal; e em indicações de países em que a revista poderia ser comprada nas bancas, como Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai. Ganham destaque, no caso, as ações de Inezil Penna Marinho em captar matérias para a seção da qual era diretor, no caso, a Pedagogia.⁵³

A Figura 12 traz o expediente do número 48 da RBEF, com dados sobre o seu Registro no Departamento Nacional de Informações, endereço, nomes do corpo editorial e da direção técnica das seções:

Figura 12 – Expediente da RBEF

DIREÇÃO TÉCNICA DAS SEÇÕES	
ATLETISMO —	Oswaldo Gonçalves.
BASQUETEBOL —	Manoel Rodrigues Leite Pitanga.
GINESIOLOGIA —	Cid Braune Filho.
DANÇAS —	Maria Helena Pabst de Sá Earp.
DESPORTOS AQUÁTICOS —	Oswaldo Ferreira da Costa.
DESPORTOS DE ATAQUE E DEFESA —	Alberto Latorre de Faria.
EDUCAÇÃO FÍSICA FEMININA —	Luzia Paoliello Tancredi.
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL —	Manoel Monteiro Soares.
EDUCAÇÃO FÍSICA MASCULINA —	Alfredo Colombo.
ESCOTISMO —	Gabriel Skinner.
ESGRIMA —	Horacio dos Santos.
FISIOLOGIA —	Eduardo Vargas Barbosa Viana.
FISIOTERAPIA —	Camilo Manoel Abud.
FOLCLORE —	Elza Maria de Oliveira Pereira.
FUTEBOL —	Ernesto Santos.
GINÁSTICA DE APARELHOS —	Aluizio Machado.
HIGIENE —	Waldemar Areno.
HISTÓRIA —	Aluizio Freire Ramos Accioly.
NUTRIÇÃO —	Flavio Miguez de Mello.
PEDAGOGIA —	Inezill Penna Marinho.
PESOS E HALTERES —	Paulo Azeredo.
PSICOLOGIA —	Cecilia Torreão Stramandinoli.
RECREAÇÃO —	Nicanor Miranda.
TENIS —	Levy Magalhães de Melo.
TRAUMATOLOGIA DESPORTIVA —	Antonio Caio do Amaral.
VOLEIBOL —	Jonas Correa da Costa.

Fonte: RBEF (1948).

⁵³ Para aprofundamentos em relação à História da Educação na América Latina, ler: Silva e Gondra (2011); sobre os processos de formação de professores da Educação Física no Brasil e na América Latina, ler: Falcão et al. (2017) e Paula et al. **Ensino da avaliação nos cursos de Educação Física na América Latina**. [S.l.: s.n., 2018]. Em fase de publicação na Revista Estudos em Avaliação educacional.

Dentre os diretores das seções da RBEF, presentes na Figura 12, há aqueles que, no mesmo ano de publicação, foram mencionados como professores catedráticos na ENEFD:

- Oswaldo Gonçalves, diretor da **Seção de Atletismo** e professor catedrático da cadeira Desportos Terrestres Individuais;
- Cid Braune, diretor da **Seção de Cinesiologia** e professor catedrático da cadeira Cinesiologia Aplicada;
- Maria Helena Pabst de Sá Earp, diretora da **Seção de Danças** e professora catedrática da cadeira Ginástica Rítmica da ENEFD;
- Elza Maria de Oliveira Pereira, diretora da **Seção de Folclore** e professora assistente da cadeira Ginástica Rítmica da ENEFD;
- Waldemar Areno, diretor da **Seção de Higiene** e professor catedrático de Anatomia Humana e Higiene Aplicada.

A identificação dos diretores no expediente da revista busca aproximá-la da fórmula editorial de outro periódico em circulação no momento, os AENEFD, pois, em suas primeiras páginas, também constam os nomes de todos os professores catedráticos da instituição. O uso desse dispositivo de leitura, na RBEF, oferece pistas de que ambas possuem um público-alvo semelhante, conhecedor do periodismo de ensino e de técnicas da Educação Física, pois, sugere que, ao ler esses nomes, em um ou outro periódico, o usuário reconhecerá a sua presença em diferentes espaços formativos e o seu impacto na produção do conhecimento da área. Essa estratégia editorial confere autoridade a um grupo de intelectuais civis e militares, com o objetivo de persuadir os leitores em relação àqueles que tinham experiência acumulada para falar sobre determinado assunto, prescrevendo a prática e orientando a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física.

Com a publicação dos AENEFD, notamos uma diferenciação em relação aos critérios assumidos por outros impressos para organizar as suas seções. Enquanto as revistas REF, REPHY e RBEF consideram as temáticas abordadas nos artigos, os AENEFD tomam como referência a finalidade dos trabalhos e os seus lugares de produção, conforme a Figura 13.

Figura 13 – Seções dos AENEFD



Fonte: Elaboração própria.

Para proceder ao mapeamento da Figura 13, recorreremos às informações que estavam presentes no interior do impresso, sobretudo em notas de rodapé que identificavam a procedência dos trabalhos, pois, nos sumários dos AENEFD, eles são identificados apenas pelos nomes dos articulistas, normalmente os professores da instituição, e pelos seus títulos. Na Figura 13, as **atividades didáticas** compreendem artigos sobre atletismo, dança, futebol e ginástica; os **cursos e conferências**, o atletismo, a ginástica e as lutas; os **trabalhos originais** contemplam o debate sobre grupamentos homogêneos, avaliação, capoeira, jogos, folclore; e as **traduções** abordam a dança e a Educação Física de modo mais amplo.

No impresso, os nomes dos professores que compõem o Corpo Docente da ENEFD são veiculados em sua primeira página e o seu sumário, apresentado nas últimas folhas do impresso. Os achados sugerem que, no periódico, a necessidade de nomear uma seção torna-se secundária, pois, pelo nome do seu autor, já se reconhecia o tema do qual ele era referência. Isto é, após os professores terem lido as matérias de seu interesse, confirmariam a sua autoria pelo sumário e pela cadeira que ocupam na instituição, identificando aqueles que se constituem como autoridade na Educação Física, em relação a determinado assunto.

3.5 APONTAMENTOS FINAIS

Ao analisar os objetos, as normas e os gestos de cultura incorporados nesses impressos, segundo os seus fins estéticos (CHARTIER, 2011), anunciamos os diferentes dispositivos de leitura materializados nos periódicos e as intencionalidades daqueles que os produziram, que tiveram como objetivo mostrar a necessidade de elaboração desse tipo de impresso, favorecendo a inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares.

A trajetória histórica dessas publicações remete-nos para o modo como a revolução da imprensa foi fruto de avanços no uso de diferentes tecnologias, permitindo a divulgação ampla e variada da cultura, noticiário, letras, artes e ciência. Acompanhando esses progressos, a impressão no formato papel proporcionou a disseminação de saberes científico-acadêmicos, o que conferiu a esses periódicos um meio de produção e legitimação do conhecimento (FERREIRA NETO, 2005). Com o intuito de divulgar um conjunto de saberes que conferissem cientificidade à Educação Física, fazia-se necessário lançar mão de recursos que garantissem a confiabilidade do periódico e a fidelidade do seu público leitor.

Os achados deste capítulo acenam para as disputas e negociações entre os editores dos periódicos, com o objetivo de constituí-los como dispositivos de uso didático-pedagógico. Como estratégias de convencimento sobre o “importante” papel exercido pela Educação Física, os editores fazem circular nos artigos de abertura dos números dos impressos, a opinião de articulistas de referência no cenário político e educacional brasileiros. Eles também organizam os periódicos em seções, com o objetivo de facilitar a leitura e o manuseio do professor, materializando os princípios formativos dos impressos, como o Regulamento nº 7 na REF, a formação do homem helênico na REPHy, as políticas educacionais no BEF, o diálogo com diferentes países na RBEF e o espaço de produção na formação no ensino superior, nos AENEFD.

Para compreendermos os dispositivos de leitura utilizados pelos articulistas, no interior dessas seções, faz-se necessária uma análise sobre as formas e os conteúdos dos artigos, que buscavam orientar a prática dos professores na escola, constituindo a moderna, racional e científica Educação Física.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS, SENTIDO CIENTÍFICO E FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA IMPRENSA PERIÓDICA DE ENSINO E DE TÉCNICAS

4.1 INTRODUÇÃO

A imprensa periódica educacional tem se apresentado como um profícuo objeto de pesquisa no campo da historiografia da Educação. Ganham espaço iniciativas de estudos que analisam o pensamento pedagógico de modo articulado com a materialidade dos dispositivos que os põem em circulação, assim como compreendem as práticas daqueles que os produzem ou que deles se apropriam (CARVALHO, 2001, 2006, 2007). No campo científico da Educação Física, os trabalhos têm analisado os impressos publicados a partir de 1930 como objeto tanto e como fonte de pesquisa – em um movimento que acompanha o cenário da Educação.

Como objeto, os estudos visam à análise dos periódicos em sua materialidade, compreendendo-os como objetos culturais que guardam as marcas de sua produção e seus usos (SCHNEIDER, 2010; SCHNEIDER; BRUSCHI; FERREIRA NETO, 2012). Como fontes, os trabalhos debruçam-se sobre: a trajetória de intelectuais e o impacto de suas ideias para a formação de saberes próprios da Educação Física (QUINTÃO, 2008; OLIVEIRA et al., 2015a; OLIVEIRA et al., 2015b); o modo como essas revistas elaboraram uma teoria para a Educação Física (FERREIRA NETO, 1999; BERMOND, 2007; FERREIRA NETO et al., 2014); a presença do esporte e da ginástica como exercícios que constituíram a Educação Física brasileira (SCHNEIDER et al., 2014; GÓIS JUNIOR, 2014; GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015).

Embora os autores tenham abordado e discutido as orientações para a prática docente em circulação nos impressos, não há um enfoque específico sobre os modos de operar dessas revistas que as configurem como um material de apoio ao professorado. Diante do exposto, este capítulo possui como objetivo investigar os dispositivos utilizados pela imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960), que constituem um conjunto de saberes orientadores para a prática pedagógica, cuja finalidade é anunciar a necessidade de escolarizar a Educação Física. Dedicamos atenção aos recursos materializados nos impressos, que anunciam a importância da inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares.

4.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

O estudo centraliza as suas análises no modo como os impressos se constituem como produto de estratégias de difusão e conformação dos saberes pedagógicos. Toma como referência os pressupostos de Carvalho (2006), pois a autora reconhece os dispositivos de leitura inscritos nas revistas de maneira articulada com as normas pedagógicas que essas revistas veiculam.

As fontes e os procedimentos metodológicos tomam como referência aqueles apresentados no Capítulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capítulo, foram necessários alguns aprofundamentos. O processo de análise considerará as fontes organizadas nas seguintes subcategorias: 1º) subcategoria **estudo dos conceitos**; 2º) subcategoria **prescrições didático-pedagógicas**; 3º) subcategoria **bases teóricas para a Educação Física**; 4º) subcategoria **programas**. Esse caminho fez-se necessário pois, ao mesmo tempo em que as teorias pedagógicas eram difundidas pelos periódicos, também materializam e atribuem forma ao que por eles é publicado. A Tabela 4 apresenta as fontes e a sua presença quantitativa em cada subcategoria:

Tabela 4 – Organização das fontes

SUBCATEGORIAS	PERIÓDICOS					TOTAL
	REF	REPhy	BEF	RBEF	AENEFD	
Prescrições didático-pedagógicas	213	352	15	58	13	651
Estudo dos conceitos	121	254	8	48	15	446
Bases teóricas para a Educação Física	60	251	8	58	10	387
Programas	60	87	9	59	8	223
TOTAL	454	944	40	223	46	1707

Fonte: Elaboração própria.

As subcategorias dispostas na Tabela 4 consideram a ordem decrescente com que os artigos foram publicados. Para discuti-las, no Capítulo 2, referenciamos-nos no seguinte sequenciamento, tendo em vista os saberes necessários para o processo de escolarização da Educação Física: estudos dos conceitos, prescrições didático-

pedagógicas, bases teóricas para a Educação Física e programas. A sua explicação se dará para cada tópico abordado neste capítulo.

4.3 DAS PROPOSIÇÕES PARA OS PROFESSORES: O ESTUDO DOS CONCEITOS E AS PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

O processo de mapeamento das fontes anunciou diferentes estratégias utilizadas pelo corpo editorial dos periódicos e pelos articulistas, com o objetivo de orientar dos profissionais para atuarem na Educação Física. Com base nessas características, os próximos eixos de análise considerarão as seguintes subcategorias: **estudo dos conceitos e prescrições didático-pedagógicas**.

4.3.1 O estudo dos conceitos: saberes necessários para compreender aquilo que se ensina

Para ser escolarizada, toda disciplina necessita de um rol de saberes a ser ensinado, integrado ao projeto de formação humana e às problemáticas educacionais. Desse modo, para inserir a Educação Física no processo de escolarização, era preciso ter bem definido o que os professores ministrariam, assim como as bases necessárias para tal. Fundamentados nessa prerrogativa, os impressos faziam circular um conjunto de conhecimentos específicos para o ensino das atividades físicas, com o intuito de preparar o docente para o exercício de sua profissão, conforme demonstra a Tabela 5:⁵⁴

⁵⁴ Para elaboração da Tabela 5, consideramos, na coluna dos exercícios, as nomenclaturas utilizadas pelos articulistas, criadas com base na leitura na íntegra de todos os artigos. Em especial, pelo fato de termos mapeado uma diversidade de métodos ginásticos, consideramos a expressão ginástica, com o objetivo de agruparmos quantitativamente os artigos com esse tema. Esses mesmos critérios foram assumidos para a organização das Tabelas 6 e 7, deste capítulo. Para a Tabela 5, em especial, não apresentamos os artigos que se caracterizam por dialogar com uma área do conhecimento, pois eles serão discutidos nos Capítulos 6 e 7 da tese. Nesse caso, os artigos caracterizados por discutir as bases teóricas para o ensino dos exercícios, dentro da subcategoria **estudo dos conceitos**, totalizam 185.

Tabela 5 – O estudo dos conceitos

Exercícios	Regras	Divulgação	Preparo técnico	Preparo moral	Preparo físico	Concepção global	Culturais e estéticos	Total
Basquete	44	10	6	3		1		64
Futebol	19	5	13	1		1		39
Volei	16	5	1					22
Pequenos esportes	17	4	1					22
Atletismo	4	4	7	1	5			21
Jogos	15	3						18
Ginástica		11	3		1		1	16
Tênis	1	4	4	3	2			14
Esgrima		5	4			2		11
Dança	1	6	1				2	10
Natação		3	2	1	2			8
Lutas	2	1	2	1		1		7
Polo	4		1					5
Equitação		1	2					3
Folclore			1					1

Fonte: elaboração própria.

Os dados presentes na Tabela 5 se caracterizam por fornecer ao professor um rol de saberes para o ensino dos exercícios, como regras, divulgações e suas especificidades em nível técnico, moral e físico. Na tabela, as linhas referem-se aos temas abordados nos artigos, apresentando os exercícios a serem ensinados; já as colunas referem-se aos conhecimentos a serem apropriados pelo leitor, caracterizados por anteceder a realização de uma sessão de Educação Física na escola, sem os quais não seria possível ministrá-la.

Com base nos dados da Tabela 5, compreendemos o **estudo dos conceitos** como as definições técnicas dos exercícios a serem ensinados na Educação Física, publicadas com o objetivo de preparar o professor em relação àquilo que seria ensinado nas aulas. Ele dialoga com as **bases teóricas da Educação Física**, com a finalidade de fundamentar os seus objetos de ensino.

Para a categorização do **estudo dos conceitos**, consideramos as terminologias utilizadas pelos periódicos, assim como recorremos a obras publicadas na década de 1930 que abordavam o ensino do esporte. Essa opção metodológica possibilitou a (re)organização de determinadas atividades físicas e a sua posterior análise. É o caso dos pequenos esportes (22), expressão utilizada por Hollanda Loyola (193-?a), em livro com título homônimo, para referir-se a esportes menos praticados.⁵⁵ Dentre aqueles estudados por Loyola (193-?a), foram mapeados nos artigos: bocha (1), cagebol (1), peteca (2), ring tennis (1), pingue-pongue (2), pelota de mão (4), ciclismo (5), handebol (3) e futsal (3) – categorização esta utilizada para outras tabelas apresentadas no capítulo.

Uma análise detalhada do conjunto de matérias destinadas ao estudo das regras indica a sua concentração numérica na REPHy (75) e na REF (49) e a sua circulação entre 1932 e 1958, com intervalos nos anos de 1952, 1954 e 1955. Os anos de 1936 (17) e 1938 (22) reúnem o maior número de publicações e também são aqueles em que há significativa diversidade em relação às modalidades contempladas, em um total de seis em cada ano. Em ambos, há basquete (11), futebol (10), jogos (6), vôlei (6) e pequenos esportes (5); em 1936, também se discute o atletismo (1); em 1938, o tênis (1). Todas essas matérias distribuem-se na REPHy (24) e na REF (16). Em 1941, a REPHy publica o maior número de matérias sobre as regras do basquete (8).⁵⁶

Dentre o total de 123 matérias identificadas como **estudo dos conceitos** relacionados com as regras, há 15 sobre os jogos. As Figuras 14 e 15 expressam as características que esses artigos possuem em comum:

⁵⁵ A finalidade da obra é “[...] facilitar ao leitor a escolha de um esporte para a sua predileção e para a difusão entre pessoas de suas relações, auxiliando-nos no programa geral de educação física [...]” (LOYOLA, 193-?a, p. 8). Nele, há anotações históricas, prescrições higiênicas e orientações técnicas que facilitam a realização e orientação didática desses pequenos esportes.

⁵⁶ Para apresentação da distribuição anual, inserimos no SPSS as informações referentes ao ano que os artigos foram publicados. Para procedermos à análise, estabelecemos o cruzamento entre o ano de publicação com as temáticas abordadas pelos articulistas. Esse mesmo caminho foi tomado como referência para posteriores cruzamentos quantitativos, realizados na tese.

Figura 14 – Jogo caranguejobol



Fonte: Szajnferber (1949).

Para os dois jogos explicitados na matéria de Szajnferber (1949), bola no aro e caranguejobol (Figura 14), o articulista explana sobre as penalidades, número de juízes, forma de contagem dos pontos e a forma como os alunos devem jogar. O desenho apresenta a organização das equipes no campo de futebol, com uma metragem específica para cada faixa que o jogador ocupará no espaço. A centralidade do desenho no artigo e a indicação do nome do Sargento Olderico Pinheiro, como o responsável pelos desenhos,

Nas Figuras 14 e 15, há orientações para as formações no espaço, número de participantes e materiais necessários. Não há prescrições em relação à melhor execução da técnica corporal ou à realização de movimentos; a sua complexidade está nas diferentes formas de praticar o jogo, por meio da diversidade de movimentos a serem explorados e no deslocamento espacial. Os artigos possuem, como particularidade, o ensinar e o aprender a jogar, ou seja, as suas regras, por si sós, constituem-se em orientações para quem vai ensinar o jogo e para quem vai jogá-lo.

Figura 15 – Jogos educativos



Fonte: Jogos (1941).

mostra-nos a necessidade de recursos semelhantes a esses para favorecer a apropriação da prática do jogo e um modo de ensinar que seja preciso em relação à organização dos alunos no espaço.

Para os jogos educativos propostos pela REPHy (1941), por vezes também chamados de passatempos e brinquedos, as regras foram apresentadas de maneira mais livre, sem uma delimitação espacial, como visto na matéria anterior. As brincadeiras assoprem a pluma, rua e cuidado com o rei são explicadas semelhantes a uma história, com o objetivo de facilitar o entendimento e motivar o leitor (Figura 15).

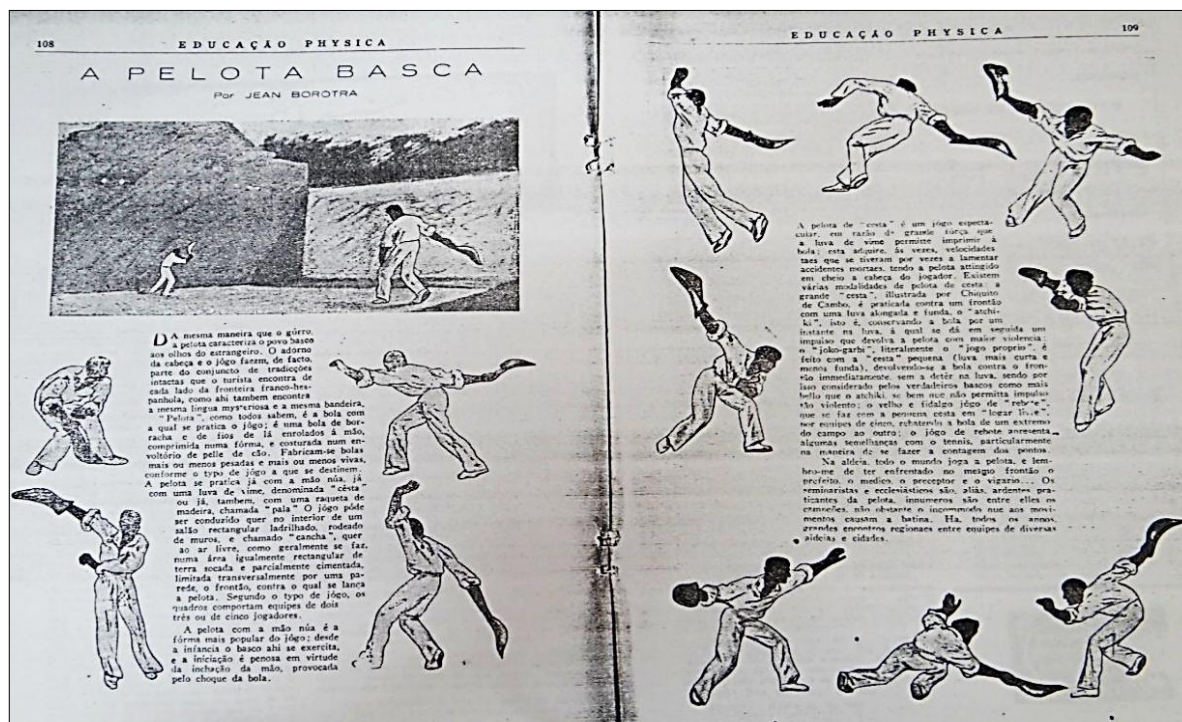
Em jogos educativos (REPHy, 1941, p. 46), também há evidências de que a imprensa periódica de ensino e de técnicas se configura como material de natureza didático-pedagógica direcionada aos alunos, ao se reportar especificamente a eles: “Eis meninos e meninas, três jogos de que vocês vão gostar muito! E podem ser jogados tanto no colégio, durante o recreio, como em casa, com seus amiguinhos e amiguinhas”.

A preocupação dos periódicos em tornar as informações sobre a prática da ginástica e dos esportes acessíveis ao grande público, seja em sua finalidade educacional, seja para o lazer, encontra-se expressa na categoria **divulgação**. Os artigos estão localizados na REF (13), REPHy (39) e RBEF (10), com circulação no período de 1932 a 1958, com intervalos em 1944, 1949 e 1952 e 1954 e 1957.

Os anos de 1937 (8), 1938 (6) e 1939 (6) possuem maior número de publicações. Em 1937, há maior diversidade em relação às atividades físicas, com artigos sobre: esgrima, futebol, natação e tênis, com uma publicação; vôlei e pequenos esportes, ambos com duas publicações, todas veiculadas pela REPHy. A ginástica possui o maior número de artigos veiculados em um ano específico, com cinco matérias em circulação na REPHy.

A Figura 16 se constitui como uma matéria que possui como objetivo divulgar a prática da pelota basca, em específico:

Figura 16 – A pelota basca



Fonte: Borotra (1936).

Artigos semelhantes a Borotra (1936) exprimem o processo de desenvolvimento do esporte no país, à atuação de juizes, ao papel da imprensa em divulgar e fazer evoluir o esporte. Também lançam críticas ao esporte, por meio da análise de jogos, com o objetivo de fazer avançar essa modalidade.

No artigo presente na Figura 16, o foco está em difundir um esporte praticado na região de fronteira franco-espanhola, o *pelota basca*, apresentando para o leitor as especificidades de seus equipamentos, como a bola, a luva de vime; as suas diferentes modalidades, como a pelota de cesta e as suas regras. Para motivar a prática do esporte entre os leitores brasileiros, o articulista narra sobre as suas experiências com a modalidade e enfatiza que, por ser agradável e de tradição "intacta" naquela região, a pelota basca é praticada por pessoas que atuam em diferentes segmentos da sociedade, promovendo, todos anos, "[...] grandes encontros regionais entre equipes de diversas aldeias e cidades" (BOROTRA, 1936, p. 109).

A divulgação de uma modalidade, por mais longínqua que fosse, era o meio pelo qual os articulistas convenciam as pessoas sobre o caráter do esporte em congregar as pessoas, constituindo e preservando as suas identidades culturais, assim como visto em Borotra (1936). Em um contexto mais amplo, esse conjunto de matérias se inseria

em práticas compartilhadas por jornalistas, militares, educadores e esportistas que, em variados meios de comunicação (jornais, revistas e livros), demonstravam seus diferentes posicionamentos identitários e políticos (LINHALES, 2009). Nesse caso, a imprensa de ensino e de técnicas, além de ser um porta-voz desses pontos de vista, também assumia o papel de vulgarizar as modalidades esportivas, com o intuito de incentivar a adesão e a atração pelos esportes.

Por sua vez, os artigos sobre a ginástica fazem propaganda em favor de determinado método, tendo em vista os benefícios que ele proporciona à população, especialmente para o melhoramento de sua saúde, como visto na Figura 17:

Figura 17 – A Gymnastica harmonica e a saude

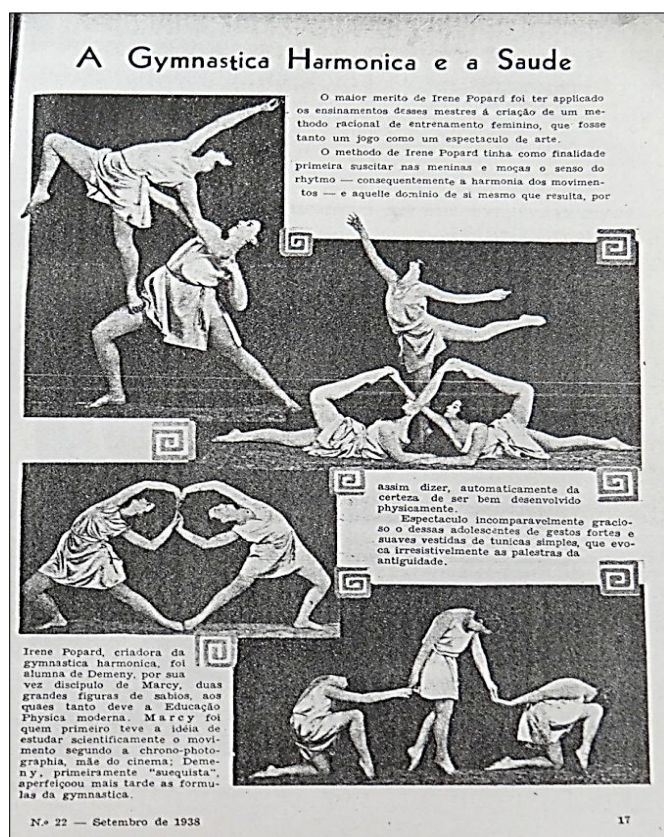
O artigo veiculado na REPHy (A GYMNASTICA, 1938) divulga,

entre o público feminino, o método ginástico harmônico criado por Irene Popard. Como forma de incentivar as leitoras a praticá-lo e a ensiná-lo, o articulista confere-lhe o estatuto de método científico e racional, demonstrando as bases sob as quais a ginástica harmônica se constituiu.

Em Georges Demeny, Popard encontra os princípios dos movimentos ginásticos – autor sutilmente criticado, nesse artigo, por ser “primeiramente suequista” (A GYMNASTICA, 1938, p. 17), referindo-se à sua aproximação com o Método Sueco.

Em Marey,⁵⁷ Popard fundamenta os seus estudos para compreender “[...] cientificamente o movimento segundo a chrono-photographia, mãe do cinema” (A

⁵⁷ Na escrita do artigo, o nome de Etienne-Jules Marey é mencionado como Marcy. Consideramos ser um erro de grafia, pois, na História, é Marey quem se constitui como o criador da cronofotografia.



Fonte: A Gymnastica (1938).

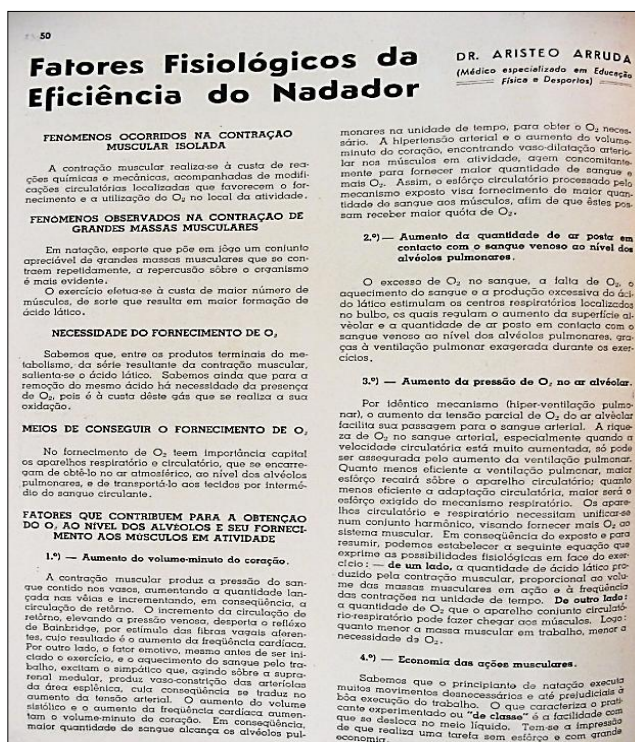
GYMNASTICA, 1938, p. 17).⁵⁸

Nesse caso, as fotografias utilizadas no artigo presente na Figura 17 sugerem a apropriação do articulista à cronofotografia, inclusive como forma de mostrar para o leitor os mesmos procedimentos adotados por Marey no processo de editoração da REPhy. A natureza das fotografias utilizadas influenciam aqueles que conhecem a técnica de Etienne-Jules Marey: Seria esta uma interpretação equivocada do articulista sobre a cronofotografia, já que ela implicava fotografias sequenciadas dos movimentos, de

forma diferente do que se apresenta no artigo?

O aparente “equívoco” se constitui como fórmula autoral para gerar identificação naquele que lê a matéria, a fim de suscitar, entre meninas e moças, o desejo de aprender “[...] o senso de ritmo, harmonia de movimentos e domínio de si”, apreciando aquele “gracioso” espetáculo de arte presente nas fotografias. Estrategicamente, o autor também anuncia, pelas fotografias, uma concepção de formação para mulheres semelhante à natureza humana helênica, pois, com “[...] gestos fortes e suaves, vestidas de túnicas simples, evocavam [no espetáculo] as palestras da antiguidade” (A GYMNASTICA, 1938, p. 17).

⁵⁸ Terra (2002) afirma que Etienne-Jules Marey desenvolveu uma série de estudos fotográficos cujo objetivo era garantir que suas análises sobre o corpo humano adotassem o princípio científico da neutralidade. Ele buscava metodologias que não se baseassem no corpo humano morto ou dilacerado, voltando-se para laboratórios ao ar livre e movimentos externos de animais. A fotografia servia-lhe como um processo de análise e comparação, que permitia a codificação do movimento em um tempo espacializado de saltos, corridas, andares, deslocamentos e outras ações cotidianas. Por sua vez, Nino (2007) apresenta os processos com os quais os estudos de Marey foram ampliados para o fotodinamismo, em 1910, sob uma perspectiva de que desejava alcançar o gesto repentino e a pulsão psíquica do movimento, sem efetivar as fotografias em etapas sucessivas e por movimentos lineares e sequenciais.



Fonte: Arruda (1944)

e espiritual, com a finalidade de elevar a alma daqueles que a praticam e exaltar sentimentos generosos, o ânimo esportivo e a gentileza – valores esses tão importantes quanto a vitória, para que o esportista seja considerado completo. Por sua vez, Arruda (1944), Figura 20, apresenta os aspectos **fisiológicos** que devem ser considerados no ensino da natação.

A aproximação entre os artigos, cuja finalidade é preparar o professor e fazer com que ele estude sobre determinada atividade física antes de ensiná-la, explicita uma concepção de formação humana pelos esportes, em que a técnica, a moral e o físico são considerados interdependentes. No processo de análise desse conjunto de saberes, procuramos nos apropriar dos estudos de Holanda Loyola (193-?b, p. 6), por compreender que esse modo de organização dos periódicos está relacionado com princípios elementares para a sistematização do esporte, os quais buscam firmar “[...] a unidade de doutrina necessária ao bom êxito da educação”.

Ao propor um método e normas didáticas para o ensino dos desportos, o Loyola (193-?b) visa à elaboração de princípios pedagógicos fundamentados no preparo consciente e racional. Uma unidade teórica para o ensino da Educação Física estava

associada aos métodos assumidos para a sistematização dos esportes na escolarização.

Para a formação de um “conjunto eficiente” no trabalho com os esportes – a união entre o preparo técnico, moral e físico –, o conhecimento teórico prático da técnica também requeria do professor o estudo da resistência física e de aprendizagem dos seus valores morais. Visto por Loyola (193-?b) como critério pedagógico para o professor cumprir a sua “alta missão educativa”, o preparo dos alunos sob esses preceitos garantiria o “[...] desenvolvimento em harmonioso conjunto [dessas] três qualidades [...] em três fases distintas” (LOYOLA, 193-?b, p. 69). Predominaria o ensino dos esportes em uma concepção global, princípio fundamental para a aprendizagem técnica, moral e física.

A estratégia dos impressos em fazer circular artigos que alcancem as especificidades dos esportes, encontra as suas bases em um projeto de formação humana que compreende a Educação Física como imprescindível para a cultura integral da personalidade. Sob essa concepção, a formação do sujeito e a unidade do ser humano estariam fundamentadas na indissociabilidade entre a Educação Física, educação intelectual e moral.

De acordo com Lourenço Filho (1933, p. 5), nenhum educador o seria, de fato, se desconsiderasse “[...] a unidade do sêr humano [...] e as mutuas interdependencias dos estímulos ou influencias educativas, [dirigindo-se] elas ao corpo, á inteligência ou aos sentimentos”. Princípios esses apropriados pelos periódicos tanto no que se refere à sua organização interna, fazendo circular um conjunto variado e interdependente de matérias, como na circulação de orientações que compreendessem o conceito de educação integral, publicando possibilidades de práticas relacionadas com o ensino da moral, da técnica e do físico. Para os impressos, falar de uma Educação Física, moral e intelectual, como se fossem distintas ou completamente separadas, seria desconsiderar as “[...] necessidades imperativas da existência humana” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 5).

Para contemplá-las, os impressos publicam matérias com o objetivo de oferecer ao docente uma orientação segura em relação à “[...] educação integral da mocidade, encarando-se o desenvolvimento do homem sobre aspecto tríplice [...]”; é êste o

sentido da moderna educação que se deve imprimir à nossa juventude, ao nosso povo” (LOYOLA, 193-?b, p. 7). No intuito de alcançar esse ideal de perfeição humana, era preciso o aperfeiçoamento do físico, por meio da elevação da moral e pela “acuidade” da inteligência.

Consideramos que o período analisado possui, como característica, a transição entre os Métodos Ginásticos, como o Alemão, Sueco e Francês e a própria Educação Física no espaço escolar. No primeiro caso, os métodos ginásticos ofereciam as bases teóricas e delimitavam os exercícios que eram trabalhados na escola, tendo, inclusive, a presença de jogos e do esporte na proposta do Método Francês. Paulatinamente, acompanhamos o deslocamento desses exercícios de dentro dos métodos, conferindo a si características próprias e autonomia para serem escolarizados, no processo de consolidação da Educação Física nos programas escolares.

Ao mesmo tempo, o impacto numérico de diferentes modalidades esportivas, na Tabela 5, possui íntima relação com o modo como o esporte era visto pela sociedade brasileira. Por meio dele, as pessoas desenvolveriam hábitos de higiene, boa alimentação e organização da vida cotidiana. Sua prática traria à sociedade um novo repertório de atitudes, novas alternativas de adaptação, conferindo-lhe um comportamento disciplinado, organização coletiva dos movimentos e dos propósitos humanos (SEVCENKO, 1992). Ao orientar os brasileiros, por um conjunto fixo de regras, códigos, limites e alternativas, o “espírito esportivo” incorporava-se à sociedade “[...] [magnetizando], [eletrizando], [empolgando] coletividades inteiras, [...] [pois] a prática ou mesmo a contemplação do esporte traziam uma gratificação instantânea para seus aficionados” (SEVCENKO, 1992, p. 48).

Do mesmo modo, como explicitam Assunção (2012) e Schneider et al. (2014), a presença americana,⁵⁹ tendo como catalisador o movimento pan-americanista, moldou, na Educação Física e na sociedade, uma cultura esportiva, que era tanto um

⁵⁹ Warde (2000) analisa a relação entre o americanismo e o sistema educacional brasileiro como um projeto que buscou construir o Brasil como uma nação. Assumiam-se as representações atribuídas aos Estados Unidos da América como um modelo a ser seguido pela área da Educação. Dentre os princípios educativos em circulação no Brasil, apropriados do pensamento americanista, estava: apenas por meio da inserção de métodos que visavam a selecionar, classificar, diferenciar e ordenar, haveria uma instrução adequada e consequente mudança intelectual e moral nos cidadãos.

anseio de modernização por parte dos intelectuais brasileiros quanto uma tentativa de colonização cultural por parte do governo dos Estados Unidos da América.

Ao analisarem periódicos da Educação Física publicados na década de 1930, os autores afirmam que a presença de matérias sobre as modalidades esportivas, especialmente as coletivas, possui, como pano de fundo, a incorporação de um modelo educacional inspirado no modo de produção industrial dos Estados Unidos da América. Nele, há a especialização de papéis dos indivíduos com vistas à obtenção de resultados, em uma concepção que oferece as bases do projeto de modernização brasileira, tornando-a adequada para fundamentar o ensino do esporte na escola.

Especificamente em relação à escolarização do esporte, Linhales (2009) enfatiza que os esportes também participaram de um projeto cultural que se referenciava na “eficiência” da escola moderna como dispositivo de organização e disciplinarização da vida social, “[...] como um tempo/espço privilegiado na socialização das futuras gerações” (LINHALES, 2009, p. 332).

Por ser uma prática social já popularizada, o esporte foi inserido nos processos de escolarização, com o objetivo de “[...] impregnar a experiência escolar de sentidos e significados modernizadores” (LINHALES, 2009, p. 332), requerendo da Educação Física a necessidade de orientação e criação de métodos que oferecessem possibilidades educativas às novas gerações.⁶⁰ Dessa maneira, a imprensa periódica de ensino e de técnicas assume papel central, pois, além de apresentar os debates sobre o assunto, serve como espaço de formação continuada para o professor.

Os dados apresentados na Tabela 5 acenam para o lugar da Educação Física como prática escolar que se insere nesse conceito mais amplo de Educação (LOYOLA, 193-?b). Eles também demonstram o nível de complexidade com o qual os periódicos faziam circular os conhecimentos necessários para que o professor ministrasse as suas aulas. Com essa estratégia, os impressos contribuem com a formação dos futuros docentes, oferecendo-lhes um conjunto de princípios a serem estudados, projetando o ensino das atividades físicas em suas especificidades.

⁶⁰ Esse processo não ocorreu sem tensionamentos, sobretudo pela presença dos Métodos Ginásticos como orientadores da realização dos exercícios físicos na escola, no início do século XX. Góis Júnior, Melo e Soares (2015) acenam para um cenário de negociação entre os Métodos Ginásticos e os esportes, em que ambos seriam ministrados de forma complementar na escola.

4.3.2 Prescrições didático-pedagógicas: orientações para o que e como ensinar

Se, para inserir a Educação Física no currículo escolar, era necessário definir os exercícios que seriam ensinados nas aulas, caberia também orientar o professorado em relação aos seus procedimentos metodológicos. Os articulistas, nesse processo, além de publicar matérias dedicadas ao **estudo dos conceitos** – em que eram discutidas as bases para os saberes privilegiados na Educação Física –, também tinham como estratégia oferecer e demonstrar ao leitor **o que e como ensinar**, conforme a Tabela 6:

Tabela 6 – Prescrições didático-pedagógicas para a Educação Física⁶¹

Exercícios	Procedimentos didáticos	Organização de campeonatos	Organização institucional	Total
Ginástica	194	1		195
Atletismo	98	2		100
Basquete	67	3		70
Natação	46			46
Futebol	38			38
Tênis	32			32
Dança	20		1	21
EF	15	2	2	19
Vôlei	12	1	1	14
Remo	11			11
Equitação	10			10
Lutas	8	1		9
Esgrima	7			7
Esportes		7		7

⁶¹ Para a elaboração da Tabela 6, consideramos os exercícios que foram objeto de estudo de, no mínimo, sete artigos. Assumimos esse critério, tendo em vista o elevado número de atividades abordadas nas prescrições, assim distribuídas: jogos (4), polo aquático (6), rugby (1), salto olímpico (3), educação dos sentidos (3), polo (3), capoeira (2), softball (1), voleibol em dupla (1), folclore (1), pequenos esportes (3) e cross country (1) – totalizando 29 artigos. Na Tabela 6, também não inserimos o quantitativo referente às possibilidades de práticas avaliativas e realização de grupamentos homogêneos (43), por compreendermos a necessidade de estudos futuros sobre o assunto. Para darmos visibilidade às lutas, agrupamos os exercícios intitulados judô (1) e jiu-jitsu (2). Em Educação Física (EF), encontram-se matérias que não estão destinadas a um exercício específico, por isso criamos essa categoria mais ampla. Do mesmo modo, a categoria Esportes refere-se à elaboração de campeonatos que não é direcionada para uma modalidade, em especial.

Fonte: Elaboração própria.

Os artigos categorizados em **prescrições didático-pedagógicas**, presentes na Tabela 6, oferecem ao professor meios para que ele ensine os exercícios nas sessões de Educação Física, isto é, **o que e como ensinar**. Na tabela, as linhas referem-se aos temas abordados nos artigos, apresentando os exercícios a serem ensinados; já as colunas referem-se a um tipo de procedimento a ser desenvolvido pelos professores, na condução das suas sessões, na escola.

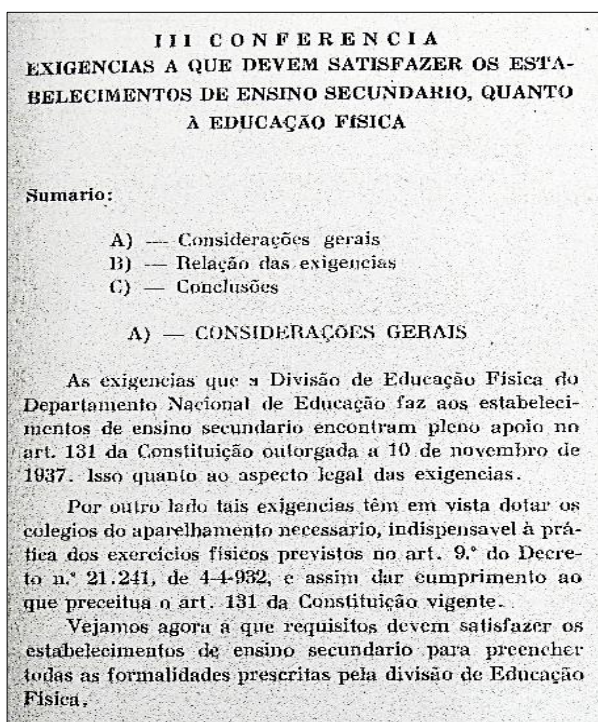
Os *procedimentos didáticos* são caracterizados por oferecer roteiros para o planejamento e a condução das sessões de Educação Física. Os artigos organizam objetivos, exercícios a serem ensinados e metodologias cuja forma se assemelha a modelos de planos de aula, intituladas pelos periódicos de lições/sessões de Educação Física. Também há aqueles que veiculam conteúdos voltados para o **como ensinar** exercícios específicos. Com o auxílio de imagens, descrições textuais e partituras, o objetivo é mostrar para o professor como ensinar a dança, os jogos e brincadeiras; os métodos ginásticos e os esportes. Esses artigos também ensinam o professor como ele deve se portar em aula, os seus compromissos diante da escola e os cuidados que deve ter ao ensinar determinada atividade.

Do mesmo modo, os artigos categorizados em *procedimentos didáticos* possuem como finalidade levar o professor ao **como fazer**, dando-lhe as condições para **ensinar** os exercícios físicos. Eles orientam sobre a maneira “correta” de realizar a técnica corporal, projetando o corpo humano em diferentes momentos da realização

Figura 21 – Exigências institucionais de determinado movimento, seja por imagens, seja por texto. Com isso, acabam por prescrever a maneira “mais eficiente” de desempenho técnico-corporal.

Já as matérias sobre *organização institucional* são designadas à direção da escola, e apresentam os recursos necessários para que essas instituições oferecessem adequadamente as aulas de Educação Física, conforme Figura 21.

Nesse sentido, a publicação de matérias de diferentes naturezas inscreve-se em uma concepção moderna de Educação Física, em que “[...] os conhecimentos teóricos [dos professores deveriam] ser duplamente ultrapassados pelas condições técnicas e



Fonte: III Conferência (1941).

práticas” (ROLIM, 1934, p. 6). Esses achados explicam o impacto quantitativo das matérias dedicadas às **prescrições didático-pedagógicas**, quando comparadas com as de **estudo dos conceitos**.

A relevância numérica desses artigos também se justifica pela necessidade colocada para o professor de que, para ele ser completo, precisaria também ser “um ótimo executante”. Ele submeteria o seu corpo “[...] à prática do trabalho físico. Êle não só [sentiria] os efeitos, como [apreciaria]

os seus resultados. Êle [experimentaria] as dificuldades de execução dos exercícos e não [exigiria] [...] esforços impossíveis e estéreis” (ROLIM, 1934, p. 6). Para que o docente pudesse ensinar “pelo exemplo”, meio de ação ou de “persuasão incomparável” na Educação Física, os próprios impressos serviam-se de “exemplos” para seus leitores. De modo geral, esse movimento também anunciava as bases epistemológicas para o uso dos diferentes recursos didático-pedagógicos destinados a favorecer a leitura e a compreensão do seu usuário.

Para que os professores tivessem a formação necessária para demonstrar os exercícos e conduzir suas aulas, os impressos utilizavam, como estratégia editorial, o uso de formas diferenciadas. As Figuras 21-25 são representativas desses artigos e, ao seu lado, apresentamos os totais em que eles foram publicados nos periódicos:

Figura 22 – Artigo com dispositivos imagéticos



338 artigos com dispositivos imagéticos

Figura 23 – Coleções de lições, sessões e aulas



Fonte: Rolim (1932).

Figura 24 – Instrumentos para as práticas avaliativas

190 propostas de coleções para lições/sessões/aulas, com a estruturação de objetivos, conteúdos de

— 45 —
Anexo Nº 2

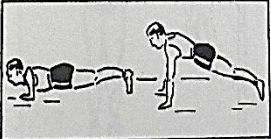
3º EXERCÍCIO

No solo — Extensão dos braços

Objetivo — Verificar a força e a resistência dos músculos extensores dos braços e da cintura escapular.

Execução — Vide fig. 3.

a) Posição inicial — O executante deita-se de frente; as mãos ficam apoiadas no solo ao lado dos ombros, com os dedos apontando para a frente; e os antebraços ficam também apoiados no solo (com as plantas dos pés quase na vertical).



Exercício Nº 3

b) Movimento — O executante levanta o corpo do solo estendendo os braços de modo que o corpo fique em linha reta dos ombros aos calcanhares, com o peso descansando nas mãos e nos antebraços; (2) desta posição, o executante abaixa o corpo flexionando os cotovelos, até que o peito toque o solo. Ele repete o exercício tantas vezes quanto lhe for possível.

Contagem — Um ponto é dado ao executante toda vez que os seus braços estiverem completamente esticados, desde que o exercício tenha sido feito de modo aceitável.

PROVA DE EFICIÊNCIA FÍSICA

Nome do Estabelecimento _____

Cidade _____ Estado _____

Nome do aluno _____

Idade _____ Sexo _____

Curso _____ Série _____

PROVAS	VEZES	PONTOS
1ª		
2ª		
3ª		
4ª		
5ª		

Soma _____

Classificação _____

Data _____

Fonte: EXAME prático (1955).

Figura 25 – Planos de treinamento

PLANO DE TREINAMENTO

CORRIDA DE 1000 (REVEZAMENTO)

Terceira Etapa: a Realiza-se o teste do C.M. de 5,7 Km. de 1000 metros, com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. Este teste é realizado com o mesmo plano de distribuição de forças, facilitando a realização de uma corrida mais rápida.

Quarta Etapa: O tempo disponível para os diversos treinos de treinamento é de 15 minutos e 30 segundos. Este tempo é dividido em 10 minutos e 30 segundos para o treinamento de resistência e 5 minutos e 30 segundos para o treinamento de velocidade.

Quinta Etapa: O tempo disponível para os diversos treinos de treinamento é de 15 minutos e 30 segundos. Este tempo é dividido em 10 minutos e 30 segundos para o treinamento de resistência e 5 minutos e 30 segundos para o treinamento de velocidade.

PLANO DE TREINAMENTO

Período de 10 dias (1000 m e 1000 m)

1. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

2. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

3. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

PLANO DE TREINAMENTO

Período de 10 dias (1000 m e 1000 m)

1. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

2. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

3. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

4. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

5. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

6. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

PLANO DE TREINAMENTO

Período de 10 dias (1000 m e 1000 m)

1. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

2. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

3. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

PLANO DE TREINAMENTO

Período de 10 dias (1000 m e 1000 m)

1. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

2. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

3. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

do indivíduo, o seu ganho na corrida rápida. Isto indica, portanto, a importância de se fazer um teste de 1000 metros, antes de se iniciar o treinamento.

1. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

2. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

3. Realizar dois treinos por semana. O primeiro treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos. O segundo treino é realizado com o tempo de 15 minutos e 30 segundos.

METALOGIA TEIXEIRA LTD.

FUNDADA EM 1910



PRODUTOS MARCA TEIXEIRA

Para as Indústrias, Oficinas e Comércio em Geral, a Metalogia Teixeira Ltda. oferece uma ampla variedade de produtos, incluindo:

- Produtos de Aço
- Produtos de Ferro
- Produtos de Cobre
- Produtos de Alumínio
- Produtos de Latão
- Produtos de Bronze
- Produtos de Inconel
- Produtos de Titânio
- Produtos de Zinco
- Produtos de Níquel
- Produtos de Cromo
- Produtos de Molibdeno
- Produtos de Vanádio
- Produtos de Cobalto
- Produtos de Manganês
- Produtos de Silício
- Produtos de Boro
- Produtos de Fósforo
- Produtos de Sódio
- Produtos de Potássio
- Produtos de Cálcio
- Produtos de Magnésio
- Produtos de Estrôncio
- Produtos de Bário
- Produtos de Lítio
- Produtos de Sódio
- Produtos de Potássio
- Produtos de Cálcio
- Produtos de Magnésio
- Produtos de Estrôncio
- Produtos de Bário
- Produtos de Lítio

Para mais informações, consulte o catálogo ou contate a Metalogia Teixeira Ltda. em São Paulo, SP.

EDUCAÇÃO FÍSICA 21 22 REVISTA D

Fonte: PLANO de treinamento (1951).

Figura 26 – Composições musicais com partituras

43 possibilidades de
práticas avaliativas
e realização de
grupamentos
homogêneos

33 planos de
treinamento, em
que há proposições
para o preparo
moral, físico e



20 composições
coreográficas,
acompanhadas de
partituras

Fonte: ÁS de Ouro (1941).

As Figuras 21-25 trazem as cinco formas utilizadas pelos impressos para orientar a prática do professor e, ao seu lado, a sua expressividade quantitativa. Por meio desses dispositivos, os periódicos se configuram como um espaço contínuo para a formação dos seus leitores, oferecendo-lhes orientações de natureza teórica e didático-pedagógica.⁶²

Com o objetivo de ser um referencial no tocante ao “preparo suficiente” dos professores, os periódicos sugerem se conformar ao debate proposto por Azevedo (1937a), ao oferecerem os conhecimentos necessários para o docente “observar, corrigir e aperfeiçoar” as condições físicas e psíquicas do educando, variando os seus exercícios. O papel da observação, nesse caso, é fundamental para todo o processo educativo. Sob o ponto de vista de Azevedo (1937a), a prática da observação deveria partir do professor. Já para Tighe (1940), essa seria uma prática pertinente ao aluno.

De acordo com Tighe (1940), para que o aluno tivesse condições de “dar um passo adiante”, em um processo educacional gradativo, caberia ao professor transferir o seu

⁶² A dissertação de Retz (2018) estabelece as seguintes categorias para a análise de imagens na imprensa periódica de ensino e de técnicas: fotografias e desenhos (ilustração antropomórfica, diagrama, croqui e charge).

conhecimento e suas habilidades. Pelo fato de a Educação Física ser essencialmente prática (TIGHE, 1940), a “ação e demonstração” dos exercícios, pelo docente, era a única possibilidade pela qual os alunos aprendiam a realizá-los. Nessa perspectiva pedagógica, a observação das demonstrações dos professores oferece aos alunos as ferramentas necessárias para a realização dos exercícios, posteriormente corrigidos e aperfeiçoados.

A ideia da **observação** e da **ação** também era fundamental para que os impressos se configurassem como dispositivos de uso didático-pedagógico, oferecendo matérias em que os docentes **vissem** como se realiza um exercício e como se organiza uma aula na escola. Com base nessas matérias, eles teriam condições de empenhar-se na execução dos movimentos característicos de uma atividade física, e também de ministrar as suas aulas adequadamente. A análise do *corpus documental* sinaliza que essa perspectiva está fundamentada em um projeto maior de formação humana, orientador da prática pedagógica e da experiência de aprendizagem do aluno. Portanto, é preciso observar para agir em todo o processo educativo.

Em uma leitura mais ampliada, a ideia do agir era imperativa para a constituição do homem e de uma nova sociedade, no início dos anos de 1930, no Brasil. O físico assumia lugar central no cotidiano das pessoas, pois apenas dessa maneira o homem desempenharia um papel ativo no país, tendo o corpo como peça determinante de sensações e emoções, “[...] integrando uma força coletiva que adquire assim uma corporeidade extra-humana” (SEVCENKO, 1992, p. 32).

Vista de modo estranho à sociedade da época, a lógica da ação requeria formas diferentes e sistemáticas de aprendizado para ser incorporada pelas pessoas, tendo em vista as dificuldades daqueles formados sob uma perspectiva cultural da “razão e da palavra”, nas décadas anteriores, “[...] dificilmente [conseguindo] vencer suas resistências em relação ao mundo não verbalizado da ação coordenada, disciplinada, eficaz” (SEVCENKO, 1992, p. 32). É nesse contexto que os articulistas utilizavam diferentes dispositivos de modelização de leitura, com o intuito de facilitar a apropriação daquilo que poderia ser ensinado nas aulas de Educação Física.

Associada à lógica da ação, a variedade de formas utilizadas pelos periódicos também buscava a aproximação do professor com o mundo real, com aquilo que era feito na

vida prática, isto é, no exercício de sua profissão. Tal concepção está baseada na educação escolar moderna, cuja finalidade central é preparar o aluno para viver em sociedade, “[...] porque a vida prática, bem encarada, não é sinão o exercício dos hábitos que obedecem e se exercem em vista das necessidades” (ROLIM, 1934, p. 6). Nesse processo, seria necessário ao professor conhecer, compreender e interpretar pedagogicamente os aspectos “importantes” da vida, pois, sem eles, seria “impossível” “[...] modelar e aperfeiçoar o corpo humano” (ROLIM, 1934, p. 6).

Assim, os articulistas e editores traziam para as páginas dos impressos: registros imagéticos que auxiliariam os docentes a realizar os exercícios; roteiros de aula que, se tomados como referência, confeririam êxito ao professor; e detalhamentos técnicos que garantiriam competência à prática pedagógica. Como prescrições, essas matérias visam a formação de determinados hábitos no professorado, como prepará-lo para a vida prática, para o “mundo real” da escola. Elas também oferecem o conhecimento ao professor para que, em sua intervenção, ele possa melhor compreender e interpretar as aprendizagens de seus alunos.

Do mesmo modo, essas estratégias permitiam aos impressos constituírem-se como uma ferramenta, um meio pelo qual os docentes, rapidamente, obteriam recursos que os orientassem didático-pedagogicamente. Com essas ações, também se tornaria um hábito para o leitor tê-los sempre por perto, em suas mãos, para que nos momentos necessários, pudessem manuseá-los.

A análise do *corpus documental* referente ao **estudo dos conceitos e prescrições didático-pedagógicas** apresenta as estratégias dos articulistas em veicular um rol de saberes teórico-práticos para a Educação Física, cuja finalidade era mostrar a necessidade de incorporá-la ao currículo escolar. Esse é um cenário que, visto de modo desarticulado ao campo da Educação, discutiria as matérias de **estudo dos conceitos e prescrições didático-pedagógicas**, desconsiderando “[...] as pedagogias como sistemas de regras que regulam os próprios processos de produção, difusão e apropriação desses saberes [...], [assim como] a pluralidade de dispositivos materiais de produção” (CARVALHO, 2001, p. 138).

O diálogo com Carvalho (2001, 2005) amplia a compreensão das fontes analisadas por ambas as subcategorias como iniciativas de um modelo pedagógico em que era

preciso ter a “[...] experiência de ver em execução” (CARVALHO, 2001, p. 140). Sob os preceitos da moderna pedagogia como “arte de ensinar” – pela minúcia, dosagem e gradação –, os editores/articulistas apropriavam-se dessa concepção de formação de professores para constituir os impressos como dispositivos indispensáveis para o leitor: “sem ter visto fazer” não seria possível aprender a ensinar, ou seja, era preciso “saber-fazer”. A prática da observação modularia os processos de ensino e aprendizagem, “[...] guardando forte relação com uma pedagogia em que tal arte é a boa imitação de um modelo”, o que Carvalho (2001, p. 142) conceitua como “Pedagogia prática”

Fundamentadas nessa perspectiva e no desenvolvimento das faculdades da alma (CARVALHO, 2001), as matérias aqui organizadas configuram-se como caixas de utensílios, “[...] cuja visibilidade é assegurada por estratégias de formação docente” (CARVALHO, 2001, p. 142). Seus usos pressupõem normas que não precisam de explicações e, por esse motivo, são vistas como regras culturalmente compartilhadas. Ao fornecer bons moldes para o docente, “coisas para usar” nas aulas de Educação Física, os articulistas atuam estrategicamente para garantir ao professor observar o que e como se faz, copiar o que e como se faz e, sob a lógica da ação, aprender como ensinar.

4.3 BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

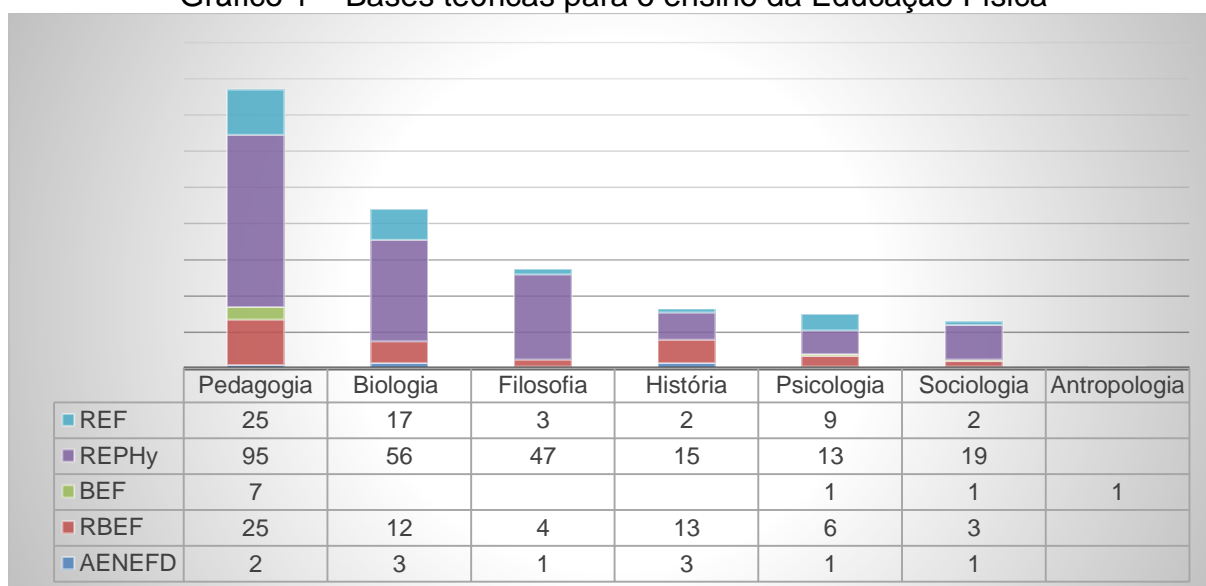
Dentre as matérias destinadas à orientação dos profissionais que atuariam na Educação Física, encontram-se aquelas que oferecem sustentação teórica para o processo de escolarização da Educação Física. Nesse *corpus documental*, os autores se debruçam a vulgarizar um conjunto de saberes de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de constituir uma unidade teórica para a Educação Física e lançar os alicerces para o seu ensino na escola.

Foi preciso considerar, na organização desta pesquisa, os anacronismos a que ela estaria sujeita, caso as fontes fossem analisadas sob a perspectiva de produção do conhecimento da atualidade. Sobretudo em estudos que investigam as experiências produzidas pelos professores de Educação Física em seu cotidiano, não são raras as categorizações *a priori* e a secundarização de suas práticas pedagógicas no processo de análise, em detrimento de um dado referencial epistemológico.

Tendo em vista a circulação de diferentes modelos pedagógicos no início do século XX (CARVALHO, 2001, 2005), as definições e orientações para o ensino dos exercícios físicos assumiam lugar central nos periódicos de ensino e de técnicas. Paulatinamente, também foi elaborado outro *corpus* de saberes sobre o qual os professores poderiam significar a sua atuação na escola. É fundamentado nessa perspectiva que este capítulo analisou anteriormente o **estudo dos conceitos** e as **prescrições didático-pedagógicas**, para que, neste tópico, sejam investigadas as **bases teóricas da Educação Física**.

O caminho assumido pelo capítulo está alicerçado nos processos de apropriação da Pedagogia Moderna no Brasil, em que os fundamentos científicos do campo da Educação concorreram e, ao mesmo tempo, dialogaram com o que já se ensinava na escola e com as suas metodologias (CARVALHO, 2005).⁶³ Diante do exposto, o Gráfico 1 indica as **bases teóricas** abordadas pelos articulistas e sua relação com os periódicos:

Gráfico 1 – Bases teóricas para o ensino da Educação Física



Fonte: Elaboração própria.

Para organização dos 387 artigos categorizados em bases teóricas para a Educação Física (conforme Tabela 1 e Tabela 4), consideramos a ordem decrescente com que

⁶³ De modo específico, para cumprir com as determinações da Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931) sobre a obrigatoriedade dos exercícios físicos no espaço escolar, caberia à Educação Física delimitar as práticas a serem escolarizadas e suas metodologias de ensino. Contudo, para fundamentar e justificar a sua presença nos programas escolares, era preciso elaborar um rol de saberes que lhe conferisse cientificidade, de modo semelhante a outras disciplinas.

foram publicadas: Pedagogia (154), Biologia (88), Filosofia (55), História (33), Psicologia (30), Sociologia (26) e Antropologia (1). A categorização das áreas do conhecimento foi baseada na leitura na íntegra de todos os artigos e pela aproximação dos assuntos abordados. Esta subcategoria compreende os artigos que produzem um *corpus* de saberes relacionado com a inserção e consolidação da Educação Física no contexto escolar.

Como Pedagogia, foram organizadas as matérias que discutem sobre o papel da escola, os processos de ensino, de aprendizagem e as problemáticas sobre a inserção da Educação Física nos currículos. Em Biologia, encontram-se aquelas que discutem o impacto dos exercícios físicos sobre a saúde dos indivíduos, a caracterização das crianças de acordo com as suas especificidades anatomofisiológicas, efeitos da prática da Educação Física sobre o organismo e sua importância para a higiene da população. Em Psicologia, há matérias dedicadas ao estudo dos sujeitos e dos diferentes contextos da aprendizagem, oferecendo elementos sobre o que deveria ser ensinado, de acordo com as características e idade das crianças.

Em Filosofia, são mapeados os artigos que discutem sobre a dualidade entre corpo e mente, assim como explicitam como essa área do conhecimento justifica o valor e o significado social da Educação Física para a humanidade. Em História, foram agrupados aqueles textos que possuem como finalidade apresentar a trajetória da Educação Física e como ela se desenvolveu no Brasil. Em Sociologia, foram reunidas matérias que, em diálogo com a Educação Física, pensam na natureza dos procedimentos individuais e sociais, assim como nas suas transformações. As matérias categorizadas em Antropologia abordam o sentido cultural da Educação Física, em diálogo com o folclore.

Os dados presentes no Gráfico 1 serão analisados em articulação com os debates promovidos pelos intelectuais que, em apropriação aos “[...] conhecimentos proporcionados por um grupo de ciencias [...]” (PINHEIRO, 1933, s. p.), tinham como objetivo formar as bases para a prática pedagógica da Educação Física e para a produção de dispositivos que focalizavam o que ensinar, o como ensinar e os efeitos desse ensino.

Em uma leitura das áreas de conhecimento abordadas nos artigos e sua distribuição anual, é possível afirmar que as décadas de 1930 e 1940 são aquelas com maior representatividade quantitativa, com 186 e 164 matérias publicadas, respectivamente. No período de 1951-1960, foram veiculados 20 artigos. Os dados demonstram que a circulação de matérias sobre as **bases teóricas para a Educação Física** acompanha o ritmo de produção total dos periódicos.

De um total de 387 matérias mapeadas nesta categoria, 245 concentram-se na REPHy (63%). Esse é o periódico com maior número de artigos publicados em todas as áreas do conhecimento, em termos absolutos. Proporcionalmente, o BEF é aquele com maior expressividade quantitativa nas matérias sobre Pedagogia (70%) e Sociologia (10%); a REF em relação à Biologia (29%) e Psicologia (15%); a REPHy para a Filosofia (19%); a AENEFD sobre História (27%); e a REPHy foi a que publicou o único artigo sobre Antropologia.⁶⁴ Esses números anunciam que os periódicos optam por se especializar em determinados assuntos, publicando um número maior de artigos sobre certas áreas do conhecimento.

O BEF é aquele em que há menor expressividade quantitativa em relação às ciências abordadas, em termos absolutos. Em termos numéricos, esse cenário configuraria um “desinteresse” dos articulistas e do próprio periódico em vulgarizar um rol de saberes que sustentariam o processo de escolarização da Educação Física. Mas o uso de um referencial teórico que requer minúcias e detalhes, no processo de análise das fontes, explicita um projeto editorial que privilegia encaminhamentos de outra natureza para o professor.

O BEF dedicava especial atenção aos estudos aprovados nos Concursos de Trabalhos sobre Educação Física, promovidos pela DEF, com o objetivo de divulgar as ações do referido órgão em fazer avançar a área, por meio de trabalhos focalizados nas problemáticas da Educação Física. As temáticas a serem abordadas nesses estudos, conforme edital publicado no número 11 (BEF, 1944), estavam relacionadas com as seguintes seções: Técnico-Biológica, Técnico-Pedagógica e Técnico-Desportiva.

⁶⁴ Para cálculo proporcional, dividimos o total de artigos por área do conhecimento pelo total de artigos subcategorizados em **bases teóricas para a Educação Física**, por periódico.

Para a seção Técnico-Biológica, discutia-se sobre: a) Educação Física e os desportos femininos sob o ponto de vista biológico; b) organização de fichas biométricas; c) controle médico dos desportistas; d) Educação Física dos deficientes e excedentes. Para a Técnico-Pedagógica, há temáticas relacionadas com as especificidades da escola, como: a) adoção de métodos para o ensino da Educação Física; b) avaliação dos alunos; c) criação de programas. Já para a Técnico-Desportiva, os temas estão focalizados nas metodologias para treinamento desportivo de diferentes modalidades (BEF, 1944).

Os dados acenam para a importância atribuída à Biologia na publicação de trabalhos, especialmente porque ela é a única área do conhecimento em que há a possibilidade de se discutir as contribuições de um determinado “grupo de ciências” para a Educação Física (conforme o primeiro item previsto para a seção Técnico-Biológica). Esse modo de organização dos concursos não implica silenciamento do DEF em discutir e publicar sobre fundamentos teóricos para a Educação Física, ao contrário, significa que, mesmo com um reduzido número de publicações, o BEF faz circular as bases científicas de modo articulado, dentro de um único artigo.

A análise da distribuição anual das matérias e sua correlação com as revistas em que foram publicadas auxiliam-nos a compreender esse cenário. O pico de produção ocorre entre os anos de 1938 e 1941, com 40 artigos publicados em cada um desses anos, o que equivale a 43% do total em circulação. Há um acréscimo paulatino entre o período de 1932 e 1937 e, gradativamente, há uma queda no número de matérias após 1942. Nos seis primeiros anos, há 66 artigos e, a partir de 1942, em 15 anos,⁶⁵ há um total de 145 matérias.

No ano de 1940, não há publicações sobre História. No período de produção mais elevada, 1938 a 1941, há artigos sobre as seguintes áreas do conhecimento: Pedagogia, Biologia, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. A REPHy é responsável por 146 matérias, o que corresponde a 91% do que foi posto em circulação nesses quatro anos. Ela publica nesse período sobre Pedagogia (59), Biologia (40), Psicologia (10), Sociologia (10), Filosofia (20) e História (7).

⁶⁵ Em 1950 não foram mapeadas matérias com a finalidade de oferecer bases teóricas para a Educação Física.

Nesse período, a revista foi a única a publicar sobre Filosofia, História e Sociologia; a REFEx discutiu sobre Pedagogia (6), Biologia (3) e Psicologia (2); já o BEF sobre Pedagogia (1).

Até 1941, ano que o BEF lançou seu primeiro número, 226 matérias sobre bases teóricas foram postas em circulação, em uma representatividade de 61% do total de publicações. Diante desses dados, é possível afirmar que o BEF não faz circular artigos sobre Biologia, Filosofia e História, tendo em vista o seu projeto editorial, mas sobretudo pelo fato de que essas áreas do conhecimento são abordadas de modo articulado à Pedagogia.⁶⁶ O que os dados quantitativos também sugerem são as redes estabelecidas entre os periódicos em reconhecer o que já foi produzido pela área. Cabia ao BEF favorecer o fortalecimento da Educação Física na escola, por meio de artigos sobre outros assuntos e com normatizações que, antes da criação do DEF, ainda circulavam.

Esse panorama também oferece pistas (GINZBURG, 1986) para afirmar que, se até a segunda década aqui analisada, havia a preocupação em lançar as bases teóricas para a área, assim como prescrições para o ensino dos exercícios físicos, é pelas iniciativas dos concursos que há a possibilidade de mostrar o que se faz com o que foi ensinado como base teórica e como possibilidade de prescrição. Ou seja, esses trabalhos também dialogavam com as teorias publicadas em outras revistas.⁶⁷

Especificamente na REPHy, a resposta de James S. Summers e Cyro Moraes ao questionário promovido pela ABE (1932) sobre os métodos de Educação Física traz à tona os embates em torno da aplicação de um programa para a Educação Física que fosse completo, satisfazendo o conceito de Educação moderna. Os “resultados imperfeitos destes sistemas” impulsionavam, para os diretores da REPHy, o grande interesse de “[...] educadores, Biólogos, physiologos, psychologos e outros [em

⁶⁶ Dentre os artigos mapeados em Pedagogia, Marinho (n. 1, 1941; n. 10, 1944) dialoga com a Biologia, História, Psicologia e Filosofia; em BEF (n. 8, 1943a), há a articulação com a Biologia, Psicologia e Sociologia; em BEF (n. 8, 1943b) e em Falcão (n. 16, 1958), com a Psicologia e Biologia; e em Andrade (n. 15, 1957), há o diálogo com a Filosofia, Psicologia e Biologia.

⁶⁷ Conforme matérias intituladas *O que a sociedade política exige da criança no período correspondente à escola primária* (BEF, n. 8, 1943a) e *Como os exercícios físicos poderão contribuir para o melhor desenvolvimento da criança na escola primária* (BEF, n. 8, 1943b). Dentre as oito matérias categorizadas como bases teóricas, as duas mencionadas referem-se a um único trabalho aprovado como 1º lugar do concurso de trabalhos sobre Educação Física, na seção Técnico-Pedagógica. Conforme nota anterior, nesses trabalhos, há o diálogo com diferentes áreas do conhecimento que também circularam nos outros impressos.

contribuir] com sua parte, e o resultado destes esforços, é a aplicação crescente dos princípios educativos á Educação Physica” (SUMMERS; MORAES, 1932, p. 45).

Além de a matéria debater as tensões sobre os métodos utilizados pela Educação Física naquele momento, também ressalta as iniciativas de especialistas em construir um conjunto de pressupostos para a área. De acordo com os articulistas, as diversas ciências buscavam responder às problemáticas da Educação, surgindo “[...] especialistas de Educação Physica que dão emphase á ‘Educação’” (SUMMERS; MORAES, 1932, p. 45). Se o artigo destaca as áreas do conhecimento por meio das quais a Educação Física se constituiu, também reforça o lugar da Educação em mobilizar esse conjunto de saberes, especialmente para cooperar com a realização e manutenção dos programas de Educação Física.

É preciso considerar que, embora a Pedagogia seja a área do conhecimento com maior expressividade quantitativa nos periódicos, em seus artigos há o profícuo diálogo especialmente com a Biologia e a Psicologia, tendo em vista que são essas as áreas do conhecimento que fornecem as bases para entender as especificidades das crianças. Fundamentados nessas ciências, os intelectuais compreenderiam tanto o desenvolvimento físico como os interesses dos sujeitos da aprendizagem e, em apropriação aos conhecimentos da Pedagogia, poderiam sistematizar o ensino da Educação Física nas escolas.

Assim, os dados presentes no Gráfico 1 também mostram as ações dos articulistas em privilegiar numericamente artigos sobre a Pedagogia (154), a “ciência da Educação” (PINHEIRO, 1933, s. p.) e, ao mesmo tempo, incorporam a esses artigos as discussões sobre outras áreas do conhecimento. Paralelamente a isso, também eram publicadas matérias específicas do “grupo de ciências” e conhecimentos filosóficos que dialogavam com a Pedagogia, como Biologia (88), Filosofia (55) e Psicologia (30).⁶⁸

⁶⁸ Cenário semelhante foi encontrado por Bruschi et al. (2017), ao analisarem as práticas de ensino e os saberes em circulação na formação de professores na Escola de Educação Física do Espírito Santo, na década de 1930. Os autores enfatizam a importância dada ao estudo da Biologia, presente na organização curricular do curso e nas monografias dos alunos. Contudo, com o objetivo de ampliar a formação dos futuros professores, também foram incorporadas às disciplinas a Fisiologia, Pedagogia e Psicologia, consideradas conhecimentos indispensáveis para que o professor ensinasse de acordo com as características físicas e psicológicas das crianças.

Há, nesse caso, consenso entre James S. Summers, Cyro Moraes e o major João Ribeiro Pinheiro, sobre as bases teóricas da Pedagogia, Biologia e Psicologia. Do mesmo modo, começam a ser divulgados artigos cujo propósito é mostrar a necessidade de ampliação dos pressupostos que fundamentavam o ensino da Educação Física na escola, como o de Ribeiro (1933), ao dialogar com a Filosofia.

Em matéria veiculada na REF, o articulista se debruça sobre a Pedagogia como ciência que compreende o ser humano como ele é e como ele deve ser. Em sua concepção, para a obra educativa ser completa e realizada com o máximo de rendimento, era preciso se apoiar na Psicologia e Biologia, isto é, em conhecimentos que auxiliariam na compreensão da realidade, naquilo que o homem é. Da mesma maneira se fundamentaria na ética e na Filosofia, “[...] não filosofia no sentido teórico e altamente cultural, mas ampla concepção e experiência do mundo e da vida” (PINHEIRO, 1933, s. p.), para que o ser humano alcançasse seu ideal, aquilo que ele deve ser.

A preocupação em elaborar e fazer circular um arcabouço teórico que constituísse as “matérias fundamentaes ou subsidiarias da educação physica” também conformava os periódicos como um espaço de formação de professores, correspondendo aos anseios por uma “[...] orientação nova [para o] pessoal do ensino [...], [pois é de sua] preparação que depende o maior êxito desta grande obra” (AZEVEDO, 1937a, p. 15). As necessidades apresentadas pela prática pedagógica, como a distribuição dos alunos para o ensino coletivo e a individualização da ginástica, adaptada à idade, ao sexo e às particularidades das crianças, requereriam critérios científicos para orientar a atuação docente. Como em uma dupla missão, caberia aos professores serem **psicólogos e higienistas**, com o objetivo de observar as condições físicas e psíquicas do educando, aperfeiçoando-as e corrigindo-as (AZEVEDO, 1937a).

Desse modo, colocar-se como suporte para auxiliar o professorado na realização das aulas de Educação Física implicava às revistas oferecer os meios pelos quais os docentes se apropriariam do que fora proposto por Azevedo (1937a). Era preciso divulgar um rol de saberes que conferiria cientificidade à Educação Física, assim como se fazia necessário alertar os docentes para a importância de desenvolver todas as funções atribuídas a eles. Afinal, “[...] o papel do professor é, pois, importantissimo; e,

á medida que a educação physica vae tomando este caracter scientifico, augmentam-lhe as responsabilidades” (AZEVEDO, 1937a, p. 16).

A matéria assinada por Azevedo (1937a) toma outras proporções na REPHy pois, na medida em que ela define a natureza dos saberes que tornariam a prática pedagógica “uniforme, salutar e patriótica”, também oferece as bases para os articulistas elaborarem os artigos que seriam ali publicados. A assertiva de Azevedo (1937a, p. 16, grifos do autor) sobre a necessidade de o professor “[...] antes de **saber como**, [era] preciso **saber a quem** se [deveria] educar”, significava, para o corpo editorial da REPHy, colocar em circulação as bases teóricas que conduziriam os seus leitores à compreensão das crianças e suas particularidades, a fim de “[...] determinar e dirigir suas aptidões e organizar sãmente o programma, que por sua vez deve ajustar-se a um systema uniforme e gradual” (AZEVEDO, 1937a, p. 16).

Sob essa prerrogativa, não era suficiente ao periódico publicar artigos como uma “boa imitação de modelos” a serem seguidos, oferecendo “coisas para usar” e prescrições em imagens que orientassem o professorado nos processos de escolha do que e como ensinar. Para que de fato a revista fosse reconhecida no mercado editorial educacional, era fundamental fazer circular os estudos de diferentes “grupos de ciências”, os quais auxiliariam os docentes a compreender as especificidades dos sujeitos de aprendizagem – a quem educar e a própria concepção educacional que lhe oferecia suporte.

Ao mesmo tempo, essas matérias sustentariam os professores em seus programas, especialmente em relação à “agitadíssima questão” de como organizar aquilo que se ensina ao longo da escolarização. Como afirma Azevedo (1937a, p. 17), essas tensões seriam resolvidas “na prática” pelos professores, mediante os seus conhecimentos sobre “[...] physio-psychologia e de todas as sciencias que formam o substractum scientifico da pedagogia, [...] e da anatomia”.

Além de propor as bases para o conteúdo a ser veiculado pela REPHy, esses princípios colocam o impresso como porta-voz de uma “concepção moderna da educação physica”, reforçando o seu lugar de órgão de orientação e organização da área. Assim como Azevedo (1937a) defendia a uniformização dos sistemas da Educação Física, era preciso à REPHy materializar-se como arauto dessa

uniformidade, mesmo que se fizessem circular diferentes padrões culturais em suas páginas.

Cumpria-se, com isso, alguns dos objetivos assumidos pela REPHy, apresentados sempre em um lugar de destaque no impresso, desde o seu número um. Em suas primeiras páginas, anunciava que “a revista apoiava a causa da Educação Física”, por meio da vulgarização dos princípios científicos que lhe servem de base, assim como atuava “como coadjuvante” do governo e das instituições particulares na realização de seus programas (REPHy, 1932).

Com base nos debates propostos por Pinheiro (1933b) e Azevedo (1937a), é possível captar aproximações no que se refere aos eixos formativos assumidos por eles. Embora os artigos tenham finalidades distintas e se fundamentem em concepções de Pedagogia concorrentes (CARVALHO, 2001, 2006) – Pinheiro (1933) evidenciava a importância da Pedagogia para a Educação Física, por ser uma ciência “prática”, como “arte de ensinar”. Azevedo (1937a) se propunha a pensar em fundamentos científicos que lhe trariam uniformidade, sob o modelo pedagógico da “Escola Nova” –, ambos ressaltam a necessidade de que primeiro é preciso conhecer quem são os sujeitos de aprendizagem para que, com base em suas possibilidades, interesses e necessidades,⁶⁹ assim como com o apoio de diferentes ciências – Pedagogia, Biologia, Psicologia e Filosofia –, fossem desenvolvidos as metodologias e os programas de ensino.

As bases teóricas discutidas por Fernando de Azevedo também expressam o lugar da REPHy como a revista de maior representatividade quantitativa em relação a cada uma das ciências mencionadas pelo intelectual, conforme Gráfico 1. Especialmente com referência à Pedagogia, o periódico lança uma seção específica para abordar assuntos relacionados com a Educação, sob título homônimo, do número 24 ao 27 e do 31 ao 72. Sua expressividade se encontra no número de artigos publicados na seção (47), representando 30% do que foi veiculado sobre o assunto, em todos os impressos (154), e também no espaço que ocupa no próprio dispositivo.

⁶⁹ Expressão utilizada por Marinho (n. 1, 1941) para explicar a importância de o professor de Educação Física considerar, em sua prática docente, o que a criança pode, deseja e necessita obter. Para o autor, isso não implica as crianças fazerem apenas o que gostam, mas sim que elas queiram aquilo que fazem. Para desempenhar-se nessa missão, seria fundamental o estudo da criança sob o ponto de vista físico, psíquico, intelectual e social.

Em todas as matérias, utiliza sempre os mesmos recursos: é publicada nas primeiras páginas do periódico sob o título “Educação” e é identificada, logo no início do texto, por um desenho semelhante à tocha olímpica. Essas características corroboram a Pedagogia como ciência que lança as problemáticas a serem discutidas pelas diferentes áreas do conhecimento e, no caso específico da Educação Física, fornecendo-lhe um arcabouço teórico.⁷⁰

A expressividade numérica das matérias categorizadas em Pedagogia não implica consenso em relação ao modo de pensá-la, como visto no artigo assinado por Pinheiro (1933) e Azevedo (1937a). Dentre os artigos organizados em Pedagogia, há articulistas fundamentados em Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Édouard Claparède, Jean-Ovide Decroly e John Dewey, que estabelecem suas teorizações alicerçadas na Biologia e na Psicologia (PINHEIRO, 1933; CASTILLO, 1937; RAMOS, 1941; MIRANDA, 1945); também dialogam com autores da Biologia, como Herbert Spencer, Alfred Binet, Barnés e Godin (REZENDE, 1936; ABADE, 1942; MIRANDA, 1945c); há também aqueles que, pela apropriação a Émile Durkheim, Duprat e Snedden, incorporam a Sociologia (BEF, 1943a; MARINHO, 1944b; MARINHO, 1945); no campo da Filosofia, há pesquisas que fazem uso das ideias de Confúcio e Aristóteles (LOURENÇO FILHO, 1933; VIANA, 1953; CASTILLO, 1937).

Antes de esses dados evidenciarem as contradições internas dos sistemas pedagógicos, como adverte Carvalho (2007), acenam para a multiplicidade de padrões culturais em circulação na imprensa educacional e para as apropriações realizadas sobre estudos de diferentes áreas do conhecimento. Assim, embora haja o diálogo entre diferentes campos do saber nos artigos mapeados em Pedagogia, também se fazem presentes as disputas por poder e legitimação (CHARTIER, 1990) por aqueles que seriam reconhecidos como porta-voz da Pedagogia Moderna, já que os intelectuais não são unívocos em relação aos referenciais teóricos mobilizados.

O diálogo com pesquisas que analisaram especificamente as práticas de apropriação dos articulistas aos autores de diferentes “grupos” científicos e filosóficos auxilia a

⁷⁰ Em análise à REPhy, Ferreira Neto et al. (2014, p. 1484) afirmam que a seção Educação tinha como finalidade de “[...] consolidar o discurso da Educação Física como prática educacional”. Para tanto, mobiliza autores de grande representação no Brasil, como educadores, cientistas e/ou estadistas nacionais ou estrangeiros, que poderiam corroborar a necessidade de inserir a Educação Física num plano nacional de educação. Dentre esses intelectuais, há: Manoel Bomfim, Gustavo Capanema, Durkheim, Rousseau, Pestalozzi, Dewey e Claparède.

ampliação da questão. Ferreira Neto et al. (2014) anunciam que a produção de uma teoria pedagógica para a Educação Física brasileira estava centralizada na educação pela experiência, no contato prático dos alunos com os conteúdos ensinados. Essa preocupação constitui-se no motivo pelo qual há apropriação, desses autores, às teorias de Claparède, “[...] o qual fundamentou seus estudos na teoria de Charles Darwin e na Psicologia com base no evolucionismo biológico do tipo *spenceriano*” (FERREIRA NETO et al., 2014, p. 1480).

Do mesmo modo, Bermond (2007) acena para as apropriações realizadas na REF (1932-1952) às concepções pedagógicas de Rousseau, Claparède e Dewey, como práticas que lançavam as bases para a difusão do pensamento da Escola Nova na Educação Física brasileira. Fundamentado na Psicologia e na Pedagogia, esse ideário preconizava o ensino centrado nos sujeitos da aprendizagem, em uma escola de natureza prática, fornecendo os alicerces de uma Educação Física “racional” e/ou “científica”. Para a autora, a publicação de matérias em diálogo com esses autores serviu como estratégia dos editores e intelectuais para inserir e consolidar o processo de escolarização da Educação Física.

O diálogo entre as fontes e os estudos de Ferreira Neto et al. (2014) e Bermond (2007) torna evidente as lutas de representações (CHARTIER, 1990) na constituição de um pensamento pedagógico para a Educação Física, apropriado do campo da Educação. As estratégias dos editores/articulistas em mobilizar teorias que podem ser dissonantes – dentro de um determinado campo do saber – constituem-se como uma marca na produção da Educação Física, demonstrando que a sua *episteme* se constitui pelo diálogo com diferentes áreas do saber.

O modo de elaboração dos preceitos da Pedagogia, isto é, tendo como referência diversos grupos científicos e filosóficos, acaba por favorecer para que os intelectuais da Educação Física compreendessem a necessidade de também produzir teorias articuladas com campos científicos distintos. Essas estratégias fortalecem o papel dos periódicos em criar uma identidade social para a Educação Física, significando “[...] simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Em relação às matérias presentes em Biologia (88), outro assunto em comum abordado por Pinheiro, James S. Summers e Cyro A. Moraes, Lourenço Filho e

Azevedo, reunimos no Gráfico 1 os artigos sobre: Fisiologia (35), Higiene (17), Biologia geral (23), Saúde (8), e eugenia (5). A presença desse conjunto de saberes traz à tona a preocupação das revistas em aprofundar as matérias referentes às Ciências Biológicas, oferecendo ao leitor conhecimentos específicos sobre elas, sempre de modo articulado com a Educação Física.

Esses números também materializam o pensamento de Loyola (1939), que enfatizou o aporte da Biologia, Pedagogia e da Psicologia, como síntese da Educação Física. Ao tomar o autor como referência, a REPHy se impõe a necessidade de pôr em circulação matérias que convençam o docente a se apropriar desses assuntos, explicitando as contribuições de cada área do conhecimento para a constituição epistemológica da Educação Física:

A anatomia [mostra] as minúcias das fórmulas, a fisiologia [explica] os segredos da função, a biologia [desvenda] os mistérios da vida, a higiene [traça] os preceitos da conservação, a biotipologia [estuda] as variações do indivíduo na espécie, a psicologia [denuncia] a tendência dos caracteres e a pedagogia [sistematiza] a transmissão do conhecimento (LOYOLA, 1939, p. 9).

A representatividade desses grupos de ciências nos periódicos se faz evidente tanto pelo conteúdo dos artigos, quando há a articulação desse rol de saberes em torno do processo de escolarização da Educação Física (LOYOLA, 1939), quanto pela regularidade com que essas matérias são veiculadas. Os anos de 1937-1939 e 1944-1945 são aqueles em que há cinco temáticas em circulação, a maior frequência em todo o período analisado: Pedagogia (44), Biologia (34), Filosofia (26), História (19), Psicologia (14) e Sociologia (11). Do ritmo com que são publicados, há: a Pedagogia, discutida de modo ininterrupto em 18 anos (1932-1949); Biologia em 13 anos (1935-1947); Sociologia seis anos (1936-1941); Psicologia cinco anos (1937-1941); Filosofia em quatro anos (1936-1940); e História em quatro anos (1944-1947).⁷¹

Esses números demonstram que a Pedagogia e a Biologia, áreas do saber com maior quantidade de matérias, são aquelas que permanecem com mais regularidade. Já a

⁷¹ O ritmo de publicação dessas matérias sugere o movimento de incorporação das diferentes áreas do conhecimento às bases teóricas da Educação Física. Não há a negação dos “grupos de ciências” que, em determinado momento, não são mais suficientes para responder às questões da Educação Física, mas sim a articulação com outras áreas do saber que façam a disciplina avançar. Na busca por sistematizar um Método Nacional de Educação Física, Marinho (n. 10, 1944) não nega os conceitos anatomofisiológicos até então privilegiados, mas enfatiza a importância de ampliá-los, considerando o diálogo com a Biologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia.

Psicologia e a Sociologia, com menor representatividade numérica, são publicadas com maior frequência nos periódicos, quando comparadas com Filosofia e História, que possuem um número maior de artigos publicados. A Filosofia e a História se mantêm ininterruptas por quatro anos. Diante da relevância que esse *corpus* de saberes possui para a constituição teórica da Educação Física e do seu impacto quantitativo em relação ao total de artigos mapeados, correspondendo a 22% do total de publicações, como é possível captar e projetar as revistas de ensino e de técnicas como um dispositivo orientador das práticas pedagógicas dos professores? Como os periódicos se veem nessa missão?

Inezil Penna Marinho (1945a) ajuda a esclarecer a importância de as revistas serem utilizadas para auxiliar os docentes, em frente aos problemas da Educação Física. Em matéria publicada na RBEF, “A educação física, elemento indissociável de Educação”, o autor busca convencer o professorado a se referenciar no periódico de duas maneiras.

A primeira ocorre sob a premissa de que nenhum problema da Educação Física seria solucionado a não ser pelos meios indicados pela Educação, o que mostrava a necessidade de “[...] **dar** aos professores de Educação Física uma **boa** cultura geral de Educação” (MARINHO, 1945a, p. 21, grifos nossos). O uso de expressões imperativas constitui estratégias editoriais que implicam à revista apresentar saídas, fornecer ao leitor possibilidades de agir, conduzindo-o a um processo formativo que supre um problema anteriormente colocado pelo próprio periódico. De modo associado a adjetivos, esses recursos gramaticais criam no professor um juízo de valor sobre a sua formação e atuação profissional, convencendo-o sobre a importância de se referenciar no impresso para atuar na escola.

Sob a mão do editor, o periódico era elaborado com dispositivos orientadores da leitura dos docentes, com o propósito de persuadi-los a usar esses materiais como orientadores didático-pedagógicos. Ora, se a revista se propunha a “**dar** um **bom** conteúdo”, educava-se a vontade do professor para que ele tivesse interesse em se apropriar desses artigos, encontrando nas páginas da revista o suporte necessário para o desenvolvimento de suas aulas. Em específico, as bases teóricas do campo educacional, tornando a RBEF o instrumento com o qual ele se sentiria “[...] [capaz]

de cumprir qualquer programa e de resolver tôdas as dificuldades com as quais possam deparar” (MARINHO, 1945a, p. 21).⁷²

A segunda forma utilizada pelo periódico para convencer os leitores de sua importância, especialmente em auxiliar os professores nas questões cotidianas da Educação Física, se dá pela via do reconhecimento do lugar de onde o autor fala. Como técnico de Educação da DEF/MES, Marinho ressalta as ações promovidas pelo referido órgão em desenvolver “[...] uma verdadeira cruzada no sentido de divulgar os fundamentos científicos da Educação Física e mostrar como ela se situa no quadro geral da Educação” (MARINHO, 1945a, p. 21).

É sob esse propósito que a DEF/MES se empenhava em imprimir e distribuir entre os profissionais que atuavam na Educação Física um conjunto de publicações gratuitas que “[...] chamavam a atenção de educadores para certos aspectos ou [adaptavam] o pessoal especializado às suas reais necessidades” (MARINHO, 1945a, p. 21). Embora a RBEF não fosse gratuita, a DEF via na RBEF um lugar para veicular suas iniciativas e difundir as bases teóricas para a Educação Física, vinculadas a um projeto educacional, no âmbito das políticas públicas. Essas redes de relações eram possíveis especialmente porque o major Barbosa Leite era diretor da DEF e também editor responsável pela RBEF e pela BEF. Por sua vez, Inezil Penna Marinho era técnico da DEF e, posteriormente, se tornara diretor da RBEF.⁷³

Assim, ambas as revistas se configuravam como recursos didático-pedagógicos aos professores: a RBEF, por fazer circular o conteúdo proposto pela DEF/MES, sendo-lhe porta-voz; o BEF, por fazer parte do conjunto de publicações enviado para os professores, que tinham a finalidade de orientá-los.

A análise dos dados quantitativos, em articulação com as narrativas dos articulistas, mostra a necessidade de a imprensa periódica de ensino e de técnicas pôr em circulação um arcabouço teórico que buscasse inserir a Educação Física no projeto de escolarização, assim como oferecesse prescrições para a prática e orientações para a formação docente. Ao mesmo tempo, ao veicular esse *corpus documental*, as

⁷² A narrativa de Marinho (1945a, n. 16) reforça a hipótese de que o meio oficial da DEF para divulgar os fundamentos científicos da Educação Física, o BEF, publicava essas bases teóricas como conteúdo dos trabalhos aprovados pelos Concursos.

⁷³ Conforme Oliveira et al. (2015a, 2015b).

revistas veem em si um canal para a formação desses profissionais, pois visa ao aprimoramento e refinamento dos conhecimentos apropriados nas Escolas de Educação Física, que formavam os futuros docentes. Sob essa perspectiva, Marinho (1945, p. 25-26) afirma:

O professor de educação física de hoje impõe-se pela dose de conhecimentos científicos de que está dotado. A sua formação não é empírica, autodidática; ciências básicas a alicercearam [sic]; os seus conhecimentos provieram da biologia educacional, da psicologia educacional, da sociologia educacional.

Diante da assertiva de Marinho (1945), cabe enfatizar o lugar dos impressos em propagar os conhecimentos científicos sobre os quais os professores estariam fundamentados, atuando como mediadores nos seus processos formativos. Afinal, apresentar-se como uma referência e suporte de leitura para os docentes implicava, às revistas, mantê-los sempre atualizados em relação aos preceitos das ciências e da Filosofia que sustentavam a Educação Física, garantindo-lhes a formação necessária. Ou seja, era imperioso recorrer aos periódicos como uma maneira de conferir à sua prática docente um estatuto cientificista, sem “autodidatismos”.

O processo de análise das *bases teóricas da Educação Física* oferece indícios (GINZBURG, 1986) das diferentes estratégias operadas por editores e intelectuais, para difundir a necessidade de escolarização da Educação Física. De modo distinto das matérias apoiadas na Pedagogia como “arte de ensinar”, esses artigos estão alicerçados na concepção da Pedagogia da Escola Nova, pois visam a oferecer fundamentos para a prática docente, por meio de um rol de saberes autorizados (CARVALHO, 2001). A boa imitação de modelos dá lugar a um repertório de informações e bases críticas para o professor, ou seja, às coleções pedagógicas, “[...] orientando-lhe a leitura como prática inventiva rebelde à prescrição de modelos” (CARVALHO, 2001, p. 154).

Embora essa concepção pedagógica não desconsiderasse o papel diretivo da Pedagogia “prática”, suas atenções estavam voltadas para a constituição de uma cultura pedagógica, formada de um “repertório de valores” e de conhecimentos que poderiam orientar a atuação docente (CARVALHO, 2001). Em um movimento de hipervalorização e aposta às ciências da Educação, a Pedagogia da Escola Nova propunha um “[...] corpo sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente

estabelecidos a partir de princípios de natureza científica ou filosófica” (CARVALHO, 2005, p. 165).

É nesse contexto que a imprensa de ensino e de técnicas também se organiza e sistematiza uma doutrina para a Educação Física: sob os mesmos moldes cientificistas que constituíam a Pedagogia, em articulação com os “grupos de ciências” semelhantes ao dela e fazendo uso de teorias argumentadas por autoridades de diferentes áreas.

4.4 ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS PARA SISTEMATIZAR AS PRÁTICAS DE ENSINO

Para inserir-se no projeto de escolarização pretendido no início da década de 1930, era preciso à Educação Física assumir as suas formas, seus códigos e seus princípios. Como a escola era o lugar em que “[...] a educação se [ministrava] sob uma forma sistematizada, obedecendo a fins pre-determinados e [...] meios racionais” (MARINHO, 1945a, p. 26), cabia àqueles que lutavam pela causa da Educação Física criar os meios pelos quais ela seria reconhecida no currículo escolar.

Na medida em que a Educação Física delimita as atividades a serem ensinadas e constrói metodologias que considerem as suas especificidades, assegura-se a sua presença no currículo. Para lhe conferir cientificidade, assim como ocorria com outras áreas do conhecimento, era necessário dialogar com outros “grupos de ciências”, ajudando a compreensão dos sujeitos de aprendizagem, suas características e interesses. Essas questões foram debatidas nos dois primeiros tópicos de análise. Lançadas as definições para auxiliar o leitor em relação ao **estudo dos conceitos**, **prescrições didático-pedagógicas** e as **bases teóricas para a Educação Física**, era preciso pensar o ensino dos exercícios ao longo dos anos escolares, ou seja, em uma progressão pedagógica.

Nesse caso, foram identificadas três estratégias autorais que, fundamentadas nos modelos pedagógicos em circulação no Brasil, contribuíram para a inserção da Educação Física na escola. Na primeira há a orientação em relação ao que deveria ser ensinado nas aulas, concomitantemente às proposições metodológicas – o **estudo dos conceitos** e as **prescrições didático-pedagógicas**. Na segunda são

estabelecidas as *bases teóricas para a Educação Física*, as quais sustentam o seu processo de escolarização no âmbito epistemológico. Por fim, como terceira estratégia, os impressos faziam circular os programas responsáveis por delinear, de modo articulado, o quê, o como e o quando ensinar a Educação Física, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Programas para a Educação Física⁷⁴

Exercícios	Programas
Educação Física	78
Ginástica	55
Atletismo	24
Basquete	19
Volei	14
Natação	8
Jogos	5
Pequenos esportes	4
Dança	3
Futebol	3
Lutas	3
Total	216

Fonte: Elaboração própria.

A organização da Tabela 7 considerou a ordem decrescente com que os artigos subcategorizados em **programas** foram publicados. Esses artigos possuem como finalidade sistematizar o ensino dos exercícios, distribuindo-os ao longo da escolarização. É frequente o uso de referenciais teóricos que lançam os critérios para a organização daquilo que se ensina, o quando e para quem se ensina, isto é, os sujeitos de aprendizagem. Os programas podem ser destinados a um público em específico, como moças ou rapazes, mas também podem ser elaborados para atender um ou mais ciclos da escolaridade (jardim de infância, ciclo primário e secundário).

⁷⁴ Para elaboração da tabela, consideramos as práticas com, no mínimo, três publicações com programas. Os outros artigos estão assim distribuídos: esgrima (1), tênis (2), esportes (1), folclore (2), totalizando seis.

Nessa subcategoria, também incluímos exercícios como atletismo, basquete, vôlei, natação, jogos, pequenos esportes, dança, futebol porque eles compreendem as matérias que unem o **estudo dos conceitos** e as **prescrições didático-pedagógicas**, gerando possibilidades mais amplas e articuladas para o ensino de uma atividade em específico.

Uma visão da distribuição anual de todas as categorias analisadas por esta pesquisa acena para a redução gradativa dos artigos que discutem as **bases teóricas da Educação Física**, o **estudo dos conceitos** e as **prescrições didático-pedagógicas**. Já a publicação de artigos caracterizados como **programas**, que visam à sistematização do que se ensina, permanece de modo constante entre 1932 e 1960, com picos de produção em 1947 (23), 1941 (17), 1939 (17) e 1938 (16).

Ao escrever sobre os princípios para a elaboração dos programas escolares, Hollanda Loyola (1940a) enfatiza a necessidade de eles não caírem na inutilidade do empirismo e de organizações inconsistentes. Para o autor, era necessário ter uma noção exata da pedagogia da Educação Física, estabelecendo uma graduação crescente, por meio da organização “[...] dos trabalhos da educação física propriamente dita, as praticas desportivas e os serviços medicos [...] subordinados a uma só direção que lhes garanta a mais estreita ligação, metodo, continuidade e coerência” (LOYOLA, 1940a, p. 51).

Assim como ocorre com bases teóricas que sustentam o ensino da Educação Física, os programas escolares também se alicerçam nos princípios da Biologia (Anatomia e Fisiologia) e da Psicologia, conforme matéria publicada no AENEFD, *Objetivos da Educação Física* (1946). O artigo ressalta a importância de os programas contemplarem os alunos nas suas necessidades, não como se seguissem “[...] rigidamente um método, [mas como um] guia, que pode ser alterado ou abandonado, dependendo de [diferentes condições]” (AENEFD, 1946, p. 60).

Embora essas matérias se aproximem pela necessidade de os programas de Educação Física se fundamentarem “solidamente” nos princípios da Pedagogia Moderna, isso não exclui a possibilidade de diferenciações no que se refere às orientações pedagógicas. As teorizações de Loyola (1940) ressaltam a necessidade de um método que oriente, uniformize e dê continuidade ao ensino da Educação

Física, ao longo da escolarização. Já aquelas apresentadas pelo artigo publicado no AENEFD (1946) exprimem a necessidade de considerar os interesses dos alunos na construção dos programas, flexibilizando o uso do método. Nesse caso, o que está em discussão não é o uso de um método em específico, mas a sua reorientação de acordo com as demandas e carências expressas pelos alunos.

Especialmente em Loyola (1940), há uma preocupação em elaborar os programas de Educação Física que atendessem às orientações da DEF. Criado em 1937, o referido órgão tinha como objetivo fiscalizar, por meio da atuação dos inspetores, a organização e o desenvolvimento da Educação Física nas instituições escolares. Isso explica o fato de, nos anos subsequentes a 1937, a publicação de matérias com essa natureza ter aumentado significativamente. Para os periódicos, não seria suficiente fazer circular matérias que orientassem os professores em relação **ao que ensinar**; era preciso sistematizar os exercícios em uma graduação crescente, ligando “metodo, continuidade e coerência” (LOYOLA, 1940).

Marinho (1944b, p. 39), como técnico da DEF, também afirma a importância de os professores executarem os seus programas, a fim de prestar contas à inspetoria: “[organizando] um quadro das sessões realizadas [...] [que] será comparado com o de sessões previstas no início do ano. O Inspetor Federal apoiar-se-á nesse relatório para informar a Divisão de Educação Física do que se passa no estabelecimento sob sua fiscalização”. Em decorrência dessas ações no âmbito das políticas educacionais, as revistas acabam por atuar como porta-vozes das iniciativas públicas, com o intuito de oferecer aos docentes roteiros e sugestões de programas que estivessem de acordo com as normatizações do DEF.

Diante das análises produzidas nesta tese e em diálogo com Loyola (1939, p. 65, grifo nosso), compreendemos que “[...] a síntese da educação física moderna num quadro geral [da Educação] abrange a sua **concepção pedagógica**, o seu **sentido científico** e a sua **finalidade educativa**”. Fundamentada nessa ideia, a imprensa periódica de ensino e de técnicas toma as formas das discussões promovidas pelos intelectuais que, em meio a disputas e lutas de representações (CHARTIER, 1990), buscam se constituir como referência em relação ao processo de escolarização da Educação Física.

Ao assumirem a missão de promover para os seus leitores um plano geral de ensino para a completa, verdadeira e racional Educação Física, as revistas propunham-se publicar matérias que reforçavam a intrínseca relação entre os problemas da Educação Física e o campo maior da Educação, formando o professor em uma concepção pedagógica que pautaria as suas ações.

Com base nos princípios da Pedagogia, os periódicos veicularam e construíram um arcabouço teórico que sustentou a inserção da Educação Física no currículo escolar. Assim como outras disciplinas, era necessário fundamentar-se em preceitos de diferentes “grupos de ciências”, tornando-se metódica e racional, “[...] dentro de um programa que consulte as realidades do momento [...] [com base em] elementos imprescindíveis e fundamentais” (LOYOLA, 1939, p. 65). Firmava-se, com essas ações, o sentido científico da Educação Física.

A relevância numérica de estudos baseados na Pedagogia Moderna também implicava aos periódicos materializar, em suas páginas, a concepção de que a Pedagogia não é uma ciência “meramente” teórica. Ela é “[...] o estudo da educação, com o fim de se tirarem regras que sirvam para a aplicação prática. [...] [Ela] torna possível a conservação e a transmissão dos conhecimentos, por meio dos quais se obtém a continuidade e o progresso da cultura” (SILVA, 1936, p. 11).

Desse modo, os articulistas põem em circulação matérias específicas para transmitirem os conhecimentos que conferiam especificidade à Educação Física no espaço escolar, possibilitando ao professor o como fazer as atividades. Ao mesmo tempo, propagavam artigos que atribuíam complexidade e progressão a esses saberes, ao longo dos anos, apresentando ao seu público leitor as finalidades educativas que se propunham.

As publicações que reúnem as **prescrições didático-pedagógicas** e as **bases teóricas** expressam a estratégia dos articulistas em anunciar e dialogar⁷⁵ com a potencialidade diretiva do modelo fundamentado nas “caixas de utensílios”, sobretudo porque era necessário mostrar para os professores, no início do processo de escolarização da Educação Física, possibilidades de práticas pedagógicas. Nesse sentido, a publicação de artigos que contêm, em sua materialidade, conteúdos de

⁷⁵ Como também debatem Schneider, Bruschi e Ferreira Neto (2012).

diferentes naturezas, está alicerçada na ideia de que, para formar-se professor, não bastaria estudar, em nível “intelectual”, os exercícios e suas bases teóricas, se a eles não fosse associada, paralelamente e de modo indissociável, a sua própria **realização** (REPHy, 1937).

Nesse caso, os impressos se apresentam como canal de diálogo, como suporte para que o docente estabelecesse a ponte necessária entre o estudo do homem “[...] não só *physica* como *intellectualmente*” (REPHy, 1937, p. 13). Para que a Educação Física alcançasse essa missão, era necessário apropriar-se de estudos, leis e conhecimentos peculiares “á esta *sciencia moderna*”. Articulado a esse rol de saberes científicos que conformavam a Educação Física como campo da Educação, também era preciso ao professor, de comprovada competência, possuir sólido preparo “[...] nas *sciencias fundamentaes e technicas*, que tenham correlação com este assumpto ou especialidade” (REPHy, 1937, p. 13).

Ao colaborar para o exercício profissional docente, em especial pela publicação de matérias que visam a sistematizar o ensino da Educação Física nas escolas, as revistas também materializam as orientações de Fernando de Azevedo para a nova formação de professores de Educação Física, em que compete ter “instrução” teórica e prática indiscutivelmente. Se esses princípios não fossem reconhecidos nos processos formativos a Educação Física ficaria “[...] baldada, esteril, quando não contraproducente” (AZEVEDO, 1937, n. 8, p. 15).

4.5 APONTAMENTOS FINAIS

A análise do *corpus documental* que compreende este capítulo acenou para as lutas de representações (1990) entre os periódicos, com o intuito de produzir e legitimar um conhecimento que buscava implantar e consolidar a Educação Física no país. Entre os articulistas, há a necessidade de conformar os impressos às concepções de Pedagogia neles veiculadas, configurando-se como dispositivo didático-pedagógico de referência para os profissionais que atuavam na Educação Física. Entre os articulistas, as disputas ocorrem pela apropriação dos referenciais teóricos que constituíram a moderna, racional e científica Educação Física.

Como fruto do entrecruzamento de diferentes interesses, os periódicos materializavam em suas páginas orientações de naturezas diversas, fundamentadas nos modelos pedagógicos que concorriam no Brasil no início do século XX. Embora a circulação das “caixas de utensílios” pelos impressos tenha constituído o desenvolvimento educacional brasileiro a partir de 1890, esse movimento se apresenta na Educação Física pós 1930, como uma forma de estimular a sua presença na escolarização, assim como ocorrera com outras disciplinas, no século anterior.

Para que a Educação Física fosse incorporada aos programas escolares, os professores deveriam ter clareza em relação ao que, como e quando ensinar, o que e como avaliar – papel esse cumprido pelos articulistas, ao fornecerem diferentes dispositivos de leitura nos periódicos. É preciso, nesse caso, compreender as finalidades e formas dessas prescrições, pois, fundamentadas na Pedagogia “como arte”, elas também demonstram continuidades e descontinuidades naquilo que propõe ao professor “observar” e “como agir”, definidos pela Pedagogia prática.

Paulatinamente, no campo da Educação, esses modelos cedem espaço para outras possibilidades de compreensão da intervenção pedagógica, contudo, sem que fosse subestimado o seu papel em direcionar aquilo que o professor deveria ensinar e como deveria ensinar. Há, nesse processo, iniciativas de intelectuais em oferecer outro rol de conhecimentos para a formação docente, com o objetivo central de sustentar a Educação Física no projeto de educação escolarizada.

Referimo-nos a leituras sobre diversas áreas do conhecimento que também fundamentavam o movimento da Escola Nova no Brasil e internacionalmente, como Biologia, Psicologia, Sociologia, História, Antropologia, constituindo a ciência da Pedagogia que, especificamente nos impressos brasileiros, tinham o propósito de inserir a Educação Física no quadro geral da Educação. Sob a concepção de formação do sujeito integral, em circulação à época, os articulistas argumentavam em prol do papel da Educação Física em cooperar com uma educação que visa a constituição moral e intelectual dos sujeitos, consolidando o processo de escolarização da Educação Física.

Mesmo diante das (des)continuidades entre as concepções da Pedagogia prática com a da Escola Nova, notamos que, nos periódicos da Educação Física, há um cenário mais próximo ao de negociações, do que de embates. Esses modelos de Pedagogia circulam concomitantemente nos impressos, inclusive possuem ritmo de produção semelhante ao longo dos anos.

O capítulo acena para a necessidade de estudos futuros que levem em consideração essas diferenciações e as lutas de representações (CHARTIER, 1990) em torno do modo como são apropriadas as concepções pedagógicas e suas bases teóricas, conformando os periódicos como dispositivos didático-pedagógicos. Fazem-se relevantes, então, pesquisas que analisem a materialidade dessas teorias em dispositivos de leituras que contribuam para a formação do professor, para a sua prática pedagógica e para o processo de escolarização da Educação Física.

CAPÍTULO 5

CIRCULAÇÃO DE TEORIAS EM REVISTA: PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO ECLÉTICAS E PANORÂMICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA⁷⁶

5.1 INTRODUÇÃO

A imprensa periódica brasileira desenvolveu-se, na virada dos séculos XIX e XX, sob os propósitos do jornalismo em profissionalizar-se. Esses impressos caracterizavam-se por conciliar a diversidade de ideias sobre determinada temática, amenizar contradições e divulgar padrões de comportamento, conformando os seus usuários às demandas que garantiriam maior circulação e consumo desses veículos de comunicação. Dessa maneira, distintos grupos de intelectuais faziam circular seus interesses e expectativas, segmentando e formando o seu público leitor (CRUZ, 2000; MARTINS, 2001).

Assim como o jornal, as revistas diferenciavam-se dos livros pela rápida editoração, publicação e fácil consumo, tendo em vista “[...] seu custo baixo, configuração leve, de poucas folhas, leitura entremeada de imagens” (MARTINS, 2001, p. 40). Por concentrarem, em um único número, ampla informação sobre assuntos de diferentes naturezas, esses impressos aproximavam o leitor do noticiário ligeiro e seriado, servindo como intermediários entre o jornal e o livro (MARTINS, 2001).

Como um suporte que ganhava o mercado editorial por comunicar temáticas cotidianas, as revistas impactaram a sociedade brasileira, nas décadas de 1920 e 1930, por representarem a modernidade e a cientificidade almejadas à época. Contudo, o cenário também era de tensão para os editores das revistas. Desde 1900, questionava-se sobre a importância desse tipo de impresso e se, de fato, ele deveria ter o mesmo reconhecimento como o do livro.⁷⁷

É nesse cenário de tensões e avanços que se desenvolvem, no mercado editorial, os periódicos que compõem a imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física. Veiculados a partir de 1930, eles são produzidos por meio de revistas, livros e A4, dedicando-se a temas relacionados com a escolarização, formação profissional,

⁷⁶ Em Apêndice, encontram-se as informações dos autores de referência mobilizados nos artigos.

⁷⁷ Referimo-nos ao Parecer de Rui de Barbosa que, em 1902, reclamava os devidos direitos autorais referentes aos excertos de livros que eram publicados em periódicos, como matérias.

definição de legislação específica, com o intuito de organizar a Educação Física como prática escolar (FERREIRA NETO, 2005). Essas revistas se configuram como um dispositivo de uso didático-pedagógico, na medida em que prescrevem o ensino dos métodos ginásticos, dos jogos e das brincadeiras, da dança e dos esportes, com prescrições didático-pedagógicas e programas de ensino. Do mesmo modo, também fazem circular um conjunto de teorias de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de orientar a formação e a prática do profissional que atuaria na Educação Física.⁷⁸

Perguntamo-nos, nesse caso, quais autores foram assumidos como referenciais teóricos, para sustentar o processo de defesa da inserção da Educação Física na escola? De que maneira os articulistas se apropriaram desses referenciais teóricos para prescrever e orientar didático-pedagogicamente o ensino da Educação Física na escola? Qual o papel dos articulistas e do periódico na constituição deste campo de atuação profissional?

Pelo exposto, temos como objetivo compreender como o diálogo dos articulistas a diferentes referenciais teóricos materializou os periódicos em dispositivos de uso didático-pedagógico, oferecendo sustentação para a implantação e fortalecimento da Educação Física nos currículos escolares.

Pretendemos, com este capítulo, oferecer outras possibilidades interpretativas para a pesquisa com a imprensa periódica de ensino e de técnicas. O impresso, nesse caso, constitui-se como fonte privilegiada, a partir das quais analisamos as "[...] predominâncias ou recorrências temáticas e informações sobre produtores [...]" (CATANI; SOUSA, 1999, p. 11). Mais do que veicular informações sobre fatos ocorridos, a imprensa ajuda a dar forma ao que por ela é registrado (DARNTON, 1996), configurando-se como um importante dispositivo de ideias ou prescrições pedagógicas, em que são reveladas as temáticas norteadoras da área (SCHNEIDER, 2010).

⁷⁸ As sessões de Educação Física foram ministradas inicialmente por normalistas, instrutores e monitores, conforme discutem Bruschi (2015), Honorato e Nery (2018). Na REF, também encontramos pistas do processo de formação desses profissionais, na leitura dos Planos de Ensino orientadores dos cursos para civis e militares, ofertados pela Escola de Educação Física do Exército (PLANO, 1932).

A opção por assumi-lo como fonte abre espaço para investigações que objetivam captar a constituição de um campo profissional e também científico, explicitando elementos para pensarmos na circulação de teorias, autores, propostas, para o ensino da Educação Física.

5.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes e os procedimentos metodológicos tomam como referência aqueles apresentados no Capítulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capítulo, foram necessários alguns aprofundamentos. Para mapearmos os autores referenciados pelos articulistas, analisamos detalhadamente o corpo textual das matérias. Esse caminho metodológico se fez necessário pelas especificidades apresentadas pela imprensa da Educação Física, entre 1930 e 1960, isto é, o detalhamento das fontes e referências utilizadas pelos intelectuais não era uma prática comum, ainda que fossem feitas citações diretas às obras no interior dos impressos.

Para não haver duplicação de informações no banco de dados, consideramos, por matéria, apenas a primeira vez em que os autores foram citados. Procedemos igualmente com os autores mencionados de diferentes formas, ou seja, no corpo dos textos, em notas, em referências e/ou bibliografias, alimentamos o banco de dados com o nome do autor apenas uma vez. A Tabela 8 apresenta o quantitativo de autores que circularam no período, a sua distribuição anual e recorrência nas matérias:

Tabela 8 – Organização dos dados quantitativos⁷⁹

Década	1932-1939	1940-1949	1950-1960	Totais
Nomes de Autores citados ^a	669	1.210	448	1.932*
Recorrência dos autores ^b	1.133	2.264	570	3.967

Legenda:

a - Total de autores referenciados nos artigos

b - Frequência com que os autores citados constam nos artigos

* Quantidade total de nomes de autores citados entre 1932-1960

Fonte: Elaboração própria.

⁷⁹ Devido à periodização da tese, incorporamos o ano de 1960 ao período de 1950-1959.

A organização da Tabela 8 considerou os nomes dos autores e a sua recorrência, separando-os em três períodos: 1930-1939, 1940-1949 e 1950-1960. Os *nomes dos Autores* representam todos os nomes referenciados/citados nos artigos; e a *Recorrência dos autores* indica a frequência com que eles constam nos artigos.

Utilizamos o *software IBM SPSS Statistics – Version 22* como instrumento para organização das fontes, inserindo as seguintes informações: ano de publicação, periódico, título, articulistas, tema, autores citados e obras referenciadas. Esse caminho metodológico possibilitou o cruzamento dessas informações, fornecendo-nos uma compreensão ampliada das fontes, tendo em vista o elevado número de artigos que compõem o *corpus documental*.

O detalhamento metodológico das fontes fundamenta-se nas teorizações de Ginzburg (2002) sobre a necessidade de considerar as pesquisas dedicadas à arquivística, filologia e estatística, que antecedem e possibilitam a produção de outras narrativas historiográficas, diferenciando-as de uma literatura próxima ao romance. Assim, ao exprimirmos os caminhos metodológicos da pesquisa, ao modo como reunimos, suprimimos e analisamos os dados históricos, “[...] [deslocamos] a atenção do produto literário final para as fases preparatórias [com o intuito posteriormente] de investigar a interação recíproca, no interior do processo de pesquisa, dos dados empíricos com os vínculos narrativos” (GINZBURG, 2002, p. 114).

Estabelecemos, como modo análise, o cruzamento entre: a) os dados quantitativos referentes à autoria, citações e número de publicações, em sua distribuição anual; b) o conteúdo em circulação nas matérias e sua relação com a materialidade dos impressos.

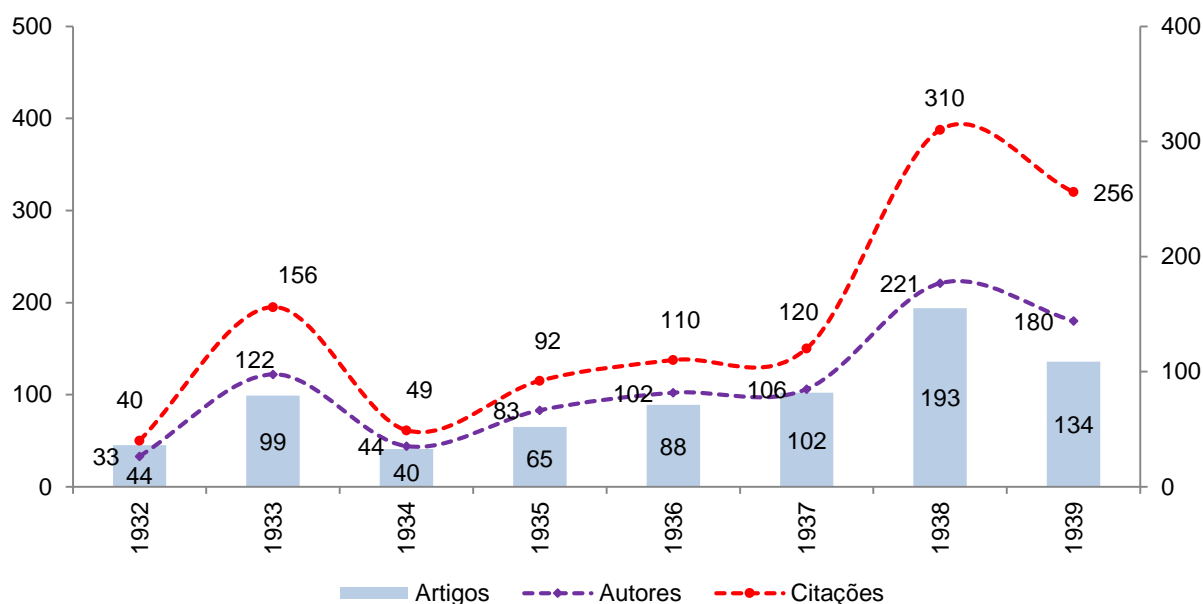
5.3 POR PERSPECTIVA(S) TEÓRICA(S) NOS PROCESSOS DE CONFORMAÇÃO DOS IMPRESSOS

Para proceder à análise, consideramos as pistas (GINZBURG, 1986) deixadas pelos intelectuais no corpo das matérias, o que implica um modo de investigação cujo objetivo é compreender às especificidades apresentadas nas décadas, de acordo com os autores citados e os temas abordados nos artigos.

5.3.1 Por uma Educação Física fundamentada no ecletismo europeu

No período de 1932-1939, os articulistas se apropriaram de 669 nomes de autores distintos, o que representa 37% do total de 1.932 referências mapeadas entre 1932 e 1960. Por serem referenciados em mais de uma matéria, totalizam 1.133 citações, em uma expressividade de 29% de todas as recorrências entre 1932-1960. No Gráfico 2, esses números encontram-se organizados em uma linha do tempo, em que os quantitativos são indicados em termos absolutos:

Gráfico 2 – Distribuição anual dos artigos, autores citados e sua recorrência (1932-1939)



Fonte: Elaboração própria.

As colunas correspondem ao número de artigos publicados entre 1932 e 1939, em um total de 765; a linha inferior representa a quantidade de nomes de autores citados, 669; e a linha superior indica a recorrência com que os autores aparecem nos artigos, totalizando 1.133 citações.

A análise, por ano, expressa o seguinte comportamento: os anos de 1933 e 1938 são aqueles que possuem um maior aumento no uso de autores e citações feitas a eles. Em 1933, foram referenciados 122 autores, em uma recorrência de 156 citações; em 1938, foram citados 221 autores, com uma frequência de 310 citações.

O acréscimo gradativo de nomes de autores e suas citações, entre 1932 e 1939, tem relação com o ritmo de produção dos artigos, isto é, na medida em que eles

aumentam, também se elevam os nomes dos autores e a frequência com que são referenciados. Dos cinco periódicos analisados, apenas a REF e REPHY são publicadas entre 1932 e 1939, o que mostra o impacto dessas revistas no processo de constituição do periodismo da Educação Física, pois elas, nesse período, representam 43% de tudo o que foi publicado entre 1932 e 1960.⁸⁰

Do universo de 669 nomes de autores referenciados, 636 foram citados entre 1-4 matérias, em um total de 797 citações, indicando uma circulação diluída de autores no período. Por outro lado, o uso de 33 autores mencionados entre 5-31 artigos, que foram identificados 336 vezes, sugere a preocupação dos intelectuais em usar uma literatura mais específica, por meio da qual ofereciam sustentação para o pensamento pedagógico em Educação Física. A Tabela 9 demonstra esses 33 autores e a frequência com que foram citados:

Tabela 9 – Autores referenciados e a recorrência de citações (1932-1939)⁸¹

		(Continua)
Recorrência de citações	Autores e frequência de citações	Quant. de autores
31	Escola de Joinville-Le-Pont (31)	1
25	Per Henrik Ling (25)	1
15 a 18	Platão (18), Phillipe Tissie (17), Georges Dèmeny (17), Franz Ludwig Jahn (15), Guths-Muths (15)	5
11 a 13	George Herbert (13), Jean Jacques Rousseau (12), Claude Bernard (12), Lagrange (12), Adolf Spiess (11)	5

⁸⁰ No exercício do seu “apostolado”, a REF assume a compromisso de que os leitores encontrarão em suas páginas, orientações para a realização da Educação Física, pois ela é um “Órgão de difusão técnica, [que] tem levado aos mais longínquos Estados do Brasil os melhores ensinamentos e princípios destinados à elevação do nível de eficiência da sua especialidade” (ABREU, 1933, p. 1). Especificamente, os anos de 1933, 1935 e 1938, foram aqueles em que a REF publicou um maior volume de números – 10, 11 e 7, respectivamente –, assim como de matérias. Já para os editores da REPHY, os anos de 1932 e 1934 foram importantes para evidenciar o seu empenho em “[...] prosseguir com seu programma [...], um anseio, um ideal coletivo” (REPHY, 1934, p. 11) que os fizeram publicar, em seu primeiro número, 17 artigos; em seu único número de 1934, temos 22 artigos, quantidades essas não encontradas nos volumes da REF, em todo período analisado. As dificuldades encontradas pela REPHY, no início do seu empreendimento, em “[...] [realizar] exactamente o que [esperavam]” (REPHY, 1936, p. 11), impediram a publicação de números em 1935.

⁸¹ Em virtude da quantidade de autores mapeada, optamos por apresentar aqueles com, no mínimo, 5 recorrências. Este critério foi necessário, tendo em vista a seguinte distribuição: 524 autores citados 1 vez; 74 autores 2 vezes; 27 autores 3 vezes; e 11 autores 4 vezes, totalizando 636 autores referenciados em 797 citações. Além disso, os intervalos presentes na coluna “Recorrência de citações” consideraram a proximidade quantitativa com a qual os autores foram referenciados, procedimento adotado também na Tabela 10.

(Finaliza)		
Recorrência de citações	Autores e frequência de citações	Quant. de autores
5 a 9	Francisco Amoros (9), Angel Mosso (9), Pestalozzi (9), Pierre de Coubertin (9), Niels Bukh (8), Erich Heckel (8), Emile Jaques Dalcroze (7), Franz Nachtegall (7), Décimo Júnio Juvenal (7), Arno Arnold (6), Maurice Boigey (6), Johann Bernhard Basedow (6), Ellin Falk Bjorkstein (6), Fernando de Azevedo (6), Galieno (5), Isadora Duncan (5), John Locke (5), Voltaire (5) Aristóteles (5), Associação Cristã de Moços (5), Peter Heinrich Clias (5)	21

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Tabela 9, o diálogo com a literatura realizado pelos articulistas, entre 1932-1939, está associado especialmente a autores e instituições reconhecidos como os criadores e propagadores de diferentes Métodos Ginásticos, como a Escola de Joinville-Le-Pont (Regulamento nº 7/Método Francês), Per Henrik Ling (Método Sueco), Phillippe Tissié (Método Sueco), Georges Dèmeny (base para o Regulamento nº 7/Método Francês), Franz Ludwig Jahn (Método Alemão), Guths-Muths (Método Alemão), George Herbert (Método Natural), Joseph-Louis Lagrange (base para o Regulamento nº 7/Método Francês), Amoros (base para o Regulamento nº 7/Método Francês) e Niels Bukh (Ginástica Dinamarquesa).

Os dados quantitativos demonstram as disputas entre os articulistas, no que se refere ao uso de referências que fundamentaram o pensamento da Educação Física e definem as bases para a sua escolarização. Os dez idealizadores/reformadores dos métodos, mencionados acima, totalizam 111 citações na REPHy e 52 na REF. Em termos proporcionais, a relevância dos autores para ambas as revistas é semelhante, quando comparamos com o total de citações nessa década. Esses autores representam 14% na REPHy, dentre as 779 citações feitas; já na REF, 15% de 347 citações. Todos esses dez autores/instituições foram mencionados nos impressos – exceto Phillip Tissié, na REF.

A circulação dos diferentes métodos coloca em disputa a definição do “novo” homem a ser assumido para a sociedade brasileira à época. Era necessário aos articulistas, fundamentados em métodos científicos, modernizar a sociedade brasileira, (re)definindo a própria concepção de sociedade e homem a serem assumidos

nacionalmente. Assim, a definição do modelo de homem helênico proposto pelo Método Sueco (em Ling e Tissié), da eugenia, defendida pelo Método Alemão (em Jahn e Muths), da higiene, situado nos estudos de Azevedo (1937b), colocam em confronto um projeto mais amplo de nação.

Essa diversidade corrobora o interesse dos periódicos em veicular um conjunto de saberes que oferecessem as bases para o ensino da Educação Física na escola, fornecendo aos professores recursos teórico-metodológicos diversos e potencializando o papel da revista como orientadora da atuação pedagógica.

Além disso, mesmo com o reconhecimento de outros países “mais avançados” em relação à causa da Educação Física, como os Estados Unidos da América e o Japão, o destaque dado aos modelos europeus é justificado por seus esforços empreendidos no desenvolvimento da Educação Física, e pelos resultados obtidos no “melhoramento da raça desses países” (PIASECK, 1932a, 1938a),⁸². Os próprios intelectuais consideravam a Educação Física realizada no “Novo Mundo” um produto de importação de nações europeias (WOOD, 1939), o que reforça o papel do periodismo em divulgar e constituir os métodos e sistemas europeus como referência para a escolarização da Educação Física.

Nos artigos publicados entre 1932 e 1939, os autores apresentam como reformadores religiosos, médicos higienistas e filósofos atribuíam à ginástica, ao esporte, ao canto, aos jogos e à dança os meios pelos quais haveria o aperfeiçoamento físico nesses países.⁸³ Warner (1935a, 1935b), Amaral (1938) e Piaseck (1932a, 1938a) debatem sobre as ações iniciais dos fundadores dos métodos, o campo de estudo instituído por eles e os princípios científicos utilizados para definir os seus exercícios. Os articulistas

⁸² Há o esforço de Warner (1935a, 1935b) e Wood (1939), em narrar sobre a Educação Física realizada na América do Sul, enfatizando a prática de jogos e esportes na Argentina, Uruguai, Chile e Brasil, especialmente pelas iniciativas da Associação Cristã de Moços.

⁸³ Dentre as matérias, há o relatório elaborado pela Seção de Hygiene da Sociedade das Nações, publicado nos periódicos em dois momentos distintos. No primeiro, sob a forma de uma seção dentro da REF, intitulada *A Liga das nações e a Educação Física*. A revista publica quatro matérias sucessivas, desde o 1º ao 4º número do impresso (PIASECK, 1932a, 1932b, 1932c, 1932d). Já no segundo, a REPHy publica o mesmo conteúdo em duas matérias sucessivas (PIASECK, 1938a, 1938b). Todas as matérias são assinadas por Dr. Eugênio Piaseck, diretor da Universidade de Poznam, Polônia, e buscam compreender o modo de organização da Educação Física e a criação dos métodos em países específicos. Também há matérias que possuem como finalidade analisar, nos sistemas e métodos da Educação Física, os seus princípios, valores e exercícios, como Berry (1932), Summers e Moraes (1932) e Warner (1935a, 1935b). Há também matérias que divulgam o trabalho realizado pelos criadores dos métodos, atribuindo-lhes lugar de autoridade na área, como os “Mestres” da Educação Física (OS GRANDES MESTRES, 1934; OS PROPAGADORES, 1939).

ênfatizam o impacto dessas práticas na criação de políticas públicas educacionais em prol da Educação Física – como a sua obrigatoriedade e delineamento dos programas escolares, o uso de manuais oficiais para auxiliar a intervenção docente, a construção de espaços e a criação de institutos/escolas especializados.⁸⁴

“Passar em revista” os métodos ginásticos europeus também implica, aos articulistas, anunciar os processos de disputa e negociações entre os próprios métodos, com o objetivo de convencer o leitor sobre aquele que melhor orientaria a Educação Física. Especificamente, as tensões entre os Métodos Sueco e Francês recaem sobre a afirmativa de que é “falsa” a apropriação do Método Francês àquele proposto por Ling.

Em prol do método desenvolvido no âmbito da Escola de Joinville Le-Pont, Martins (1932) compara ambos os métodos e mostra, para o leitor, os erros da ginástica sueca em face da Fisiologia. Os “dois graves inconvenientes” cometidos por Ling estavam na ausência de adaptação anatomofisiológica a homens, mulheres, crianças e idosos, com exercícios caracterizados como “enfadonhos” e “monótonos” (MOLINA, 1932).⁸⁵ Por sua vez, Fernando de Azevedo (1936) afirma que o método criado por Ling é aquele considerado adequado para alunos do ensino primário e secundário, pois estava fundamentado em princípios científicos e pedagógicos, “graduáveis” e “dosáveis” a ambos os sexos e idades, com fins respiratórios e ortopédicos.

O teor da “comparação” feita por Molina (1932) põe em evidência as lutas de representações (CHARTIER, 1990) em torno dos princípios “doutrinários”⁸⁶ para a escolarização da Educação Física, cujo propósito é convencer o leitor sobre os fins, as metodologias e as técnicas que melhor atenderiam às características da nação brasileira.

Ao explicitarem as lacunas de outros métodos, os articulistas agem estrategicamente para reafirmar a necessidade de institucionalização de um método em específico que,

⁸⁴ Além de publicações com essas características, os editores veiculavam matérias específicas sobre os impactos da prática de exercícios na constituição física, intelectual e cívica dos países europeus, assim como as iniciativas governamentais em difundir e organizar a Educação Física nos programas escolares, em espaços de recreação e lazer, como na Alemanha, Itália, Dinamarca, Tchecoslováquia, Suécia e França.

⁸⁵ Conforme discute Lourenço Filho, em uma série de artigos publicados na RBEF (1944a, 1944b, 1944c, 1944d).

⁸⁶ Referimo-nos, com essa expressão, à ideia de um conjunto de saberes de natureza teórico-prática, que orienta o ensino da Educação Física, materializando-se em um método.

por ter sido criado na França, um país de “raça latina como a nossa” (MOLINA, 1932), melhor contemplaria as especificidades do Brasil. Com essa justificativa, aprova-se, em 1932, o Regulamento de Educação Física do Exército, com o objetivo de orientar o seu ensino nos corpos da tropa, expandindo-se para as escolas e centros desportivos civis, posteriormente (CAVALCANTI, 1937).

Sob a responsabilidade de “esculpir o futuro da raça brasileira” e se constituir como o orientador “natural” da Educação Física no país, caberia ao Exército a missão de conferir-lhe uniformidade, por meio de diretrizes “claras” e “explícitas” ao ensino dessa disciplina – evitando processos pedagógicos multiformes, que não fariam avançar a sua causa no vasto território brasileiro (PINHEIRO, 1932a; SOBRINHO, 1936; ABREU, 1937).

Com o objetivo de vulgarizar uma Unidade de Doutrina à Educação Física, a REF se dedica a publicações fundamentadas no Regulamento nº 7, por isso o seu impacto quantitativo no impresso. A Escola de Joinville-Le-Pont representa a instituição que possui o maior número de citações (82), dentre todos os autores mapeados entre 1932 e 1960. Apenas essa escola é referenciada em todos os anos da década de 1930 (1932-1939). Há também menção a ela entre 1940 e 1942 e 1944 e 1949. Suas proposições são citadas, por fim, em 1953. Autores, como Demény, Lagrange, Ling, Amoros e Herbert, possuem relevância quantitativa na Tabela 9, pois, além de oferecer suporte ao Método Francês, também são mencionados para mostrar as tensões entre os métodos criados por eles (ROLIM, 1933; AMARAL, 1938).

Per Henrik Ling é o segundo autor mais referenciado (64) em toda a periodização desta pesquisa. Citações a ele são feitas sem interrupções entre 1934 e 1942 e 1944 e 1949. Na década de 1950, seu trabalho é mencionado pela última vez em 1957. Ao nome de Ling estão relacionados outros autores que reformaram o Método Sueco inicial (PIASECK, 1938a), apresentando-se com expressividade numérica nos impressos, como A. Bertram, Bjorkstein, Ellin Falk, F. Sadolin, Josef G. Thullin, Jens Peter Johannes Lindhard, Niels Bukh e Phillipe Tissié, alguns dos quais presentes na Tabela 9.

Além disso, é preciso considerar a relação desse método com a formação do homem helênico, ajudando-nos a entender a presença de autores da Filosofia, na Tabela 9,

como Platão, Aristóteles e Fernando de Azevedo, defensor do referido método no Brasil. Esses dados sugerem uma representatividade para Ling ainda maior do que aquela mapeada quantitativamente, pois, mesmo que ele não seja citado pelos articulistas, os seus estudos constituem os fundamentos de diversos métodos propagados na Europa e divulgados nos impressos.

Essas fontes acenam para as tensões entre os articulistas, quando focalizamos os referenciais teóricos que ofereceram as bases para processo de escolarização da Educação Física. Ao falarem do lugar que ocupam (CERTEAU, 2002), os intelectuais veiculam matérias cujas teorias coadunam com o perfil editorial dos impressos, é o caso das apropriações feitas a Per Henrik Ling e Phillipe Tissié (Método Sueco) na REPHY, bem como aos estudos da Escola de Joinville-Le-Pont (Método Francês), na REF.

Na REPHY, Per Henrik Ling (22) e Phillipe Tissié (15) são os mais mencionados entre as matérias,⁸⁷ no universo de 487 autores em circulação na década. A Escola de Joinville-Le-Pont é citada em três matérias no impresso. Na REF, esses números ocorrem de modo inverso. Em um universo de 251 autores, a Escola de Joinville-Le-Pont é a mais referenciada (28) e Per Henrik Ling é identificado em duas publicações.

É possível captar as disputas em torno dos propagadores dos métodos, no âmbito político educacional brasileiro, em Summers e Moraes (1932) – em matéria que traz as respostas de ambos, ao inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação, sobre o método de Educação Física a ser utilizado no Brasil. Para os autores, os métodos em voga apresentavam resultados imperfeitos e não correspondiam aos conceitos educacionais modernos, fundamentados na Pedagogia, Fisiologia e Psicologia.

Há, da parte de Summers e Moraes (1933), a defesa por programas baseados nos desejos e nas capacidades de cada idade da infância, em que os jogos assumem “lugar de destaque”, como a melhor expressão das suas características pessoais e sociais. Essa concepção ganha força no período de 1940-1959, favorecendo a

⁸⁷ O impacto de Ling no periodismo também pode ser visto pela publicação de determinados conteúdos apenas na REPHY. Esses artigos destinam-se especificamente ao estudo do método, à sua história e análise de suas bibliografias, assim como dá visibilidade à Educação Física praticada na Suécia (LOTUFO, 1938; GEROT, 1939; LING E SUA OBRA, 1939; CABEZAZ, 1939).

circulação de referenciais teóricos fundamentados na Pedagogia da Escola Nova, iniciada com a apropriação de Rousseau e Pestalozzi, entre 1932-1939, conforme Tabela 9.

As críticas específicas ao uso do Regulamento nº 7 no Brasil anunciam um panorama de continuidades e descontinuidades em relação aos princípios orientadores da Educação Física no Brasil. Estrategicamente, Amaral (1938) sugere indagar ao leitor sobre a importância de institucionalização de um método que homogeneizasse e orientasse o ensino da Educação Física. O autor oferece indícios de seus questionamentos, ao afirmar que a aprovação do Regulamento nº 7 no Brasil, foi “[...] prematuramente oficializado entre nós” (AMARAL, 1938, p. 73).

As reflexões de Amaral (1938) fundamentam-se na ausência de uma trajetória de estudos que justificasse o uso do Regulamento nº 7 no país – diferente do que ocorria em outros lugares, ao desenvolverem ou se apropriarem de métodos elaborados em países que não fossem os seus. Em sua narrativa, o autor sugere a impossibilidade de julgar os resultados de seu valor na França, pois o uso do método ainda não apresentara efeitos que lhe permitisse fazê-lo.

Wood (1939, p. 58) reforça esse cenário, ao afirmar que na França “[...] pouco se fez até nosso século, e, se excluirmos a ginástica militar-naval de Hébert, vemos que os galos⁸⁸ se dedicaram preferentemente aos esportes mecânicos”. Assim, como seria possível analisar os seus impactos no Brasil, se na França, país que primeiro oficializou o método, isso também não ocorrera?⁸⁹

Esse cenário de tensões em relação ao método que melhor atenderia às necessidades brasileiras e impulsionaria a inserção da Educação Física no processo de escolarização também se faz presente no movimento dos articulistas em lançar possibilidades interpretativas aos processos de criação dos diferentes métodos. As fontes apresentam narrativas fundamentadas em um conhecimento tido como

⁸⁸ Expressão utilizada para referir-se aos franceses.

⁸⁹ Antecipando o questionamento, Molina (1932) afirma a impossibilidade de o Exército, no início da década de 1930, apresentar um método brasileiro elaborado por meios de observações, estudos continuados e experiências realizadas no país. Coube à Corporação o estudo de diferentes métodos, dos quais o Francês foi considerado o único que contemplava as especificidades brasileiras, quando comparado com os métodos Físiculturista, Sueco e Esportivo (este último criado por Dr. Bellin Du Coteau).

moderno, científico, sem os quais não seria possível o trabalho com determinado método. Assim, estar fundamentado em diferentes grupos de ciências é critério para que o método seja desdobrado em práticas pedagógicas:

O Systema allemão, menos científico em seu aspecto anatomico e physiologico, tem elementos psychologicos no uso da musica para os exercícios e a liberdade no trabalho de aparelhos, mas no restante é tão mecanico como o sueco (SUMMERS, 1937, p. 10).

[...] Violento e não levando em nenhuma conta os dados anatomicos e physiologicos, o methodo de JAHN não podia ser applicado às crianças e foi mesmo abandonado (AMARAL, 1938, p. 73).

As críticas lançadas ao método elaborado inicialmente por Franz Ludwig Jahn referem-se à ausência de alicerces teóricos para orientar o trabalho com as crianças, voltando-se especificamente para o treinamento militar. Em seus exercícios, focalizavam a realização formal do movimento, carecendo de práticas que considerassem a espontaneidade e o interesse das crianças em brincar, necessários para o desenvolvimento de uma disciplina voluntária (SUMMERS, 1938).

Assim como ocorre com outros métodos, a (re)apropriação da ginástica alemã por diferentes referenciais, posteriormente às sistematizações de Jahn, confere-lhe maior aproximação com os jogos e os esportes, cuja finalidade é “[...] integrar a Educação Física na educação geral e [salvá-la] do antigo tipo formal” (WARNER 1935a, p. 32). A sua (re)significação visa ao desenvolvimento de programas modernos com exercícios livres para a escola: em Medau, pelo seu trabalho rítmico; Rudolf Bode, , Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Laban dedicando-se às formas plásticas, expressivas e ao trabalho muscular generalizado; Mary Wigman e Hainda Sempff incorporando-o à dança moderna (WARNER 1935a; PIASECK, 1938b). Todos esses autores foram citados nos periódicos na década de 1930, com menor relevância numérica – com exceção de Emile Jaques Dalcroze, presente na Tabela 9.

De modo específico, é preciso analisar a presença de Jahn nos impressos, em termos quanti-qualitativos, pois ela nos oferece elementos para compreender as críticas estabelecidas ao método. Há 32 citações feitas ao autor, em todo o período analisado. Há referências ininterruptas ao seu trabalho, realizadas especialmente entre 1935 e 1942, com 19 citações (59%). No interior dos periódicos, Jahn é citado três vezes na REF (6% do total de citações no período) e na REPhy, 12 vezes (11 %).

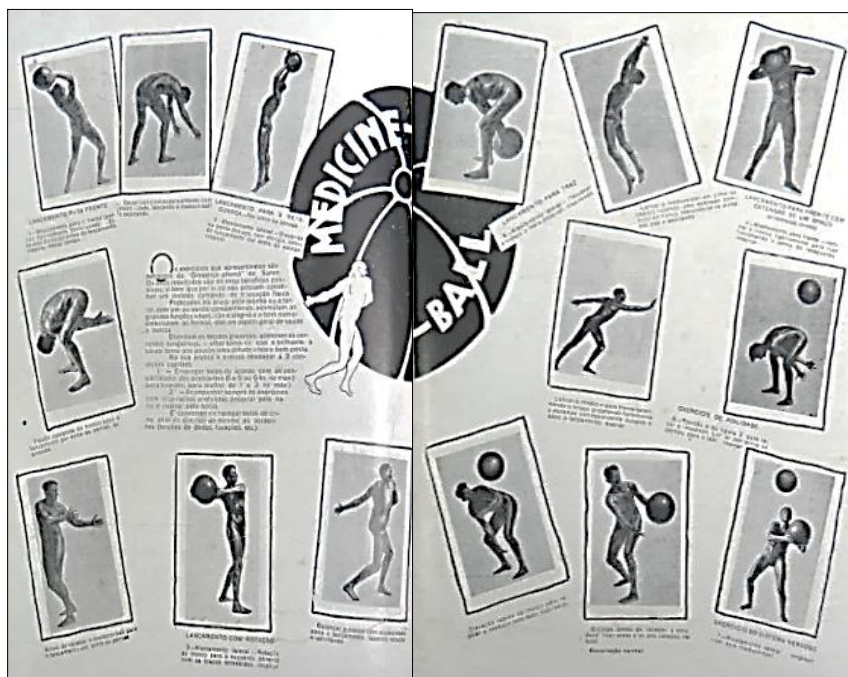
A circulação de Guths-Muths, dentre os dez mais referenciados em ambos os impressos, com números iguais aos de Jahn, também confere a métodos desenvolvidos na Alemanha maior expressividade quantitativa no periodismo da década de 1930.⁹⁰ Há, nesse caso, a mesma compreensão em relação aos estudos de Ling (Método Sueco) que, por se constituírem como a base de diferentes sistemas de Educação Física, estão em circulação nos debates promovidos pelos intelectuais, mesmo não citados nas matérias.

Além desses dados, a análise da natureza das matérias sugere que as críticas, em relação ao Método Alemão, não eram unânimes, demonstrando o lugar ocupado por Jahn e os reformadores do método alemão no interior dos impressos. Foram publicadas 23 matérias que abordam especificamente o ensino da Educação Física pelo Método Alemão, 6 na REPHy e 17 na REF. As oito matérias caracterizadas por oferecer **bases teóricas**, focalizando o desenvolvimento do método e seus desdobramentos em diferentes países, estão assim distribuídas: 4 na REPHy e 4 na REF.

Já as matérias com a finalidade de **prescrever** os exercícios propostos pela ginástica alemã, foram assim mapeadas: em 2 na REPHy e 13 na REF. Esses artigos são publicados com diferentes conteúdos, utilizando-se de suportes imagéticos específicos, como demonstram as Figuras 26 e 27. Todas elas são representativas do modo como o Método Alemão foi apropriado nos periódicos brasileiros em toda a década de 1930:

⁹⁰ Para Quitau (2015), o Método Alemão proposto por Jahn possui “influências” daquele elaborado por Guts-Muths.

Figura 26 – Medicine ball

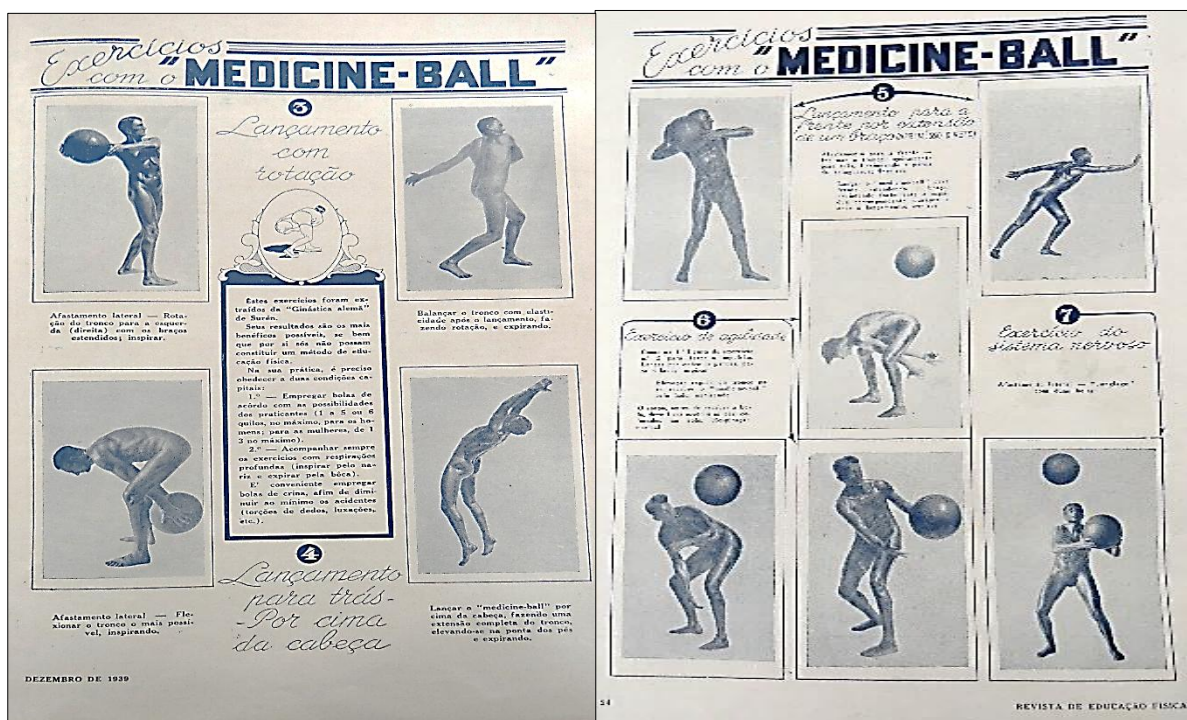


Nas Figuras 26 e 27, preconiza-se a realização de exercícios com *Medicine Ball* para ativar as funções vitais do homem, dar equilíbrio e bom humor, além de embelezar as formas humanas. Os exercícios são prescritos

Fonte: Suren (1933).

sequencialmente, com um homem de perfil ariano⁹¹ realizando lançamentos, flexões, extensões, rotações e elevações com a bola.

Figura 27 – Medicine ball



Fonte: Suren (1939).

⁹¹ Para compreender o impacto das concepções alemãs de formação humana, na Educação Física brasileira, ler Assunção (2012).

mecânicos e desinteressantes foram pensados para a Educação Física escolar, em forma de exercícios direcionados à saúde, jogos e ginástica.

As Figuras 26-31 também materializam as práticas de teorização no interior do método. A compreensão das Ciências Biológicas permite a incorporação de certa graduação dos exercícios para cada idade: o jogo e a ginástica do jogo se constituem como as formas de inserir o ensino da Educação Física na educação infantil. Realizados por meio de movimentos espontâneos e naturais, asseguram o prazer e a satisfação das crianças com o exercício físico. Essas atividades se completam pela organização e disciplina dos esportes e das “proezas perigosas dos aparelhos”. Como afirma Loisel (1939, p. 9), “Esporte, aparelhos, jogos, eis a tripeça. É sobre essa base que repousa toda a base do método alemão de educação física aplicado à mocidade”.

A análise das fontes acena para os processos de interlocuções dos métodos, em que lhes são atribuídos novas características. Essas práticas de apropriação, realizadas pelos precursores dos métodos da Educação Física, configuram aquilo que os autores Molina (1932) e Piaseck (1938a), já no período estudado, identificam e denominam de ecletismo. Nesse caso, não há uma preocupação em delimitá-los pelo viés teórico que lhes oferecem fundamento, mas a necessidade de se apresentar respostas às demandas que constituem a atuação profissional.

Esses dados também anunciam processos de negociação no interior das revistas, sobretudo na REF. Mesmo reconhecido como o veículo oficial para a consolidação do Método Francês no Brasil, o impresso faz circular discussões fundamentadas nos idealizadores dos diferentes métodos.⁹² Além disso, os embates internos sobre a modernização do Exército, ocorridos entre os grupos de militares alemães (“germanófilos”) e franceses (“francólicos”) (FERREIRA NETO, 1999), parecem encontrar na REF outro periódico para coexistirem, já que o impresso A Defesa Nacional passou a ser coordenado pela Missão Francesa, em substituição aos militares alemães. Assim, é possível veicular na REF matérias cuja referência são os idealizadores/reformadores do Método Alemão, fornecendo ao professor leituras e

⁹² Os achados também nos oferecem pistas para sugerirmos as disputas, no campo político educacional, no processo de definição do método orientador da Educação Física.

possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas, desde que respeitados os princípios do método institucionalizado pelo Governo brasileiro.

Por outro lado, a ausência de matérias fundamentadas no Método Francês até 1938 na REPHy também oferece pistas das tensões colocadas à época sobre a sua obrigatoriedade no país. Apenas com a entrada de Hollanda Loyola, como editor da REPHy, uma série de Lições de Educação Física, baseadas no referido método é veiculada, a partir de outubro de 1939 (em um total de 30 lições sucessivas).

Essas estratégias de Loyola reforçam o papel desse impresso como recurso didático-pedagógico que oferece maior diversidade de leituras e práticas para o professorado.⁹³ Além disso, a REPHy concentra um maior quantitativo de **prescrições didático-pedagógicas**, relacionadas com o Método Francês – mesmo quando comparada com o impresso que oficialmente teria o lugar de destaque, por veicular os princípios doutrinários para o ensino da Educação Física na escola regulamentados no Brasil.

Os números na REPHy também acenam para uma concepção em circulação, à época, sobre a necessidade de conciliação entre os métodos e técnicas, na qual o professor possui maior flexibilidade para compreendê-los, e usá-los de acordo com as suas necessidades, trazendo “vantagem” e “proveito” para todos que o fizerem (WARNER, 1935a, 1935b).

Além de apresentar o ecletismo com o qual os métodos ginásticos foram elaborados e aprimorados, os articulistas explicitam as apropriações dos seus idealizadores/reformadores às teorias produzidas por diferentes intelectuais, com o objetivo de conferir-lhes as bases científicas para o ensino da Educação Física:

No principio do seculo passado, o pedagogo suiso J. H. Pestalozzi, inspirando-se [...] nos trabalhos recentes de J. J. Rousseau, lançou a pedra inaugural dos methodos modernos de educação physica (AMARAL, 1938, p. 11).

Wood (1939) se aproxima de Amaral (1938), ao reconhecer o lugar das teorias de Rousseau como os fundamentos para a criação dos métodos ginásticos, advogando

⁹³ A REPHy possui a maior concentração numérica de autores citados, que têm relação com a criação dos métodos modernos de Educação Física. Dentre os 20 autores mais referenciados, dez estão distribuídos em 216 citações na REPHy e 72 na REF, entre 1932 e 1960.

pela Educação Física nos planos educacionais. Na Alemanha, os estudos desse humanista foram articulados com os de Locke, em “[...] sua expressão prática, onde Basedow as desenvolveu em forma de um plano de Educação Física” (WOOD, 1939, p. 16). A narrativa de Amaral (1938) explicita as bases teóricas com as quais os métodos modernos da Educação Física se desenvolveram, sobretudo pelos trabalhos de Rousseau e Pestalozzi, presentes como autores referenciados entre 12 e 9 vezes, no período de 1932-1939, conforme a Tabela 9. Os dados quantitativos também demonstram a representatividade desses autores como aqueles que oferecem os alicerces para as discussões sobre a constituição da Educação Física como disciplina escolarizada, em todo o recorte temporal.

No universo de autores mapeados, Rousseau, Platão e Pestalozzi estão entre os 13 com maior relevância quantitativa e são aqueles que oferecem suporte teórico para a fundamentação dos métodos ginásticos. Dos trabalhos desenvolvidos por eles, são os de Rousseau e Pestalozzi que permanecem em circulação por um tempo ininterrupto maior. As teorias de Rousseau permanecem até 1959, e as de Pestalozzi, até 1957, oferecendo os alicerces para as prescrições do ensino da Educação Física, fundamentados no método científico.

Em toda a periodização, Rousseau foi referenciado em 42 matérias – o quarto autor mais citado. Sua presença nas matérias é ininterrupta por 13 anos, 1935-1947, em 36 matérias. Esse é o maior período em que um autor se mantém entre as referências das matérias. Pestalozzi é mencionado em 24 matérias, configurando-se como 13º dentre os autores mapeados. Sua presença em publicações é ininterrupta por dez anos, 1937-1946, em um total de 18 citações. Ambos os autores circulam especialmente nos anos de 1930 e 1940, referenciados em quatro matérias na década de 1950.

Há, nesse caso, uma ampliação no uso desses autores: o diálogo com as suas teorias oferece as bases para a elaboração dos Métodos Sueco, Francês e Alemão, mas, também captamos as apropriações dos estudos de Rousseau para que os articulistas discutissem sobre concepção de criança, educação da infância, escolarização, fundamentado pela Pedagogia da Escola Nova. A criança passa a ser o centro, em uma tentativa de, ao reconhecê-la, haja a (re)significação no ensino dos métodos, reconhecidos como enfadonhos e monótonos – em uma tentativa de atender as

críticas feitas aos próprios métodos, como vimos em Lourenço Filho (1944a, 1944b, 1944c, 1944d).

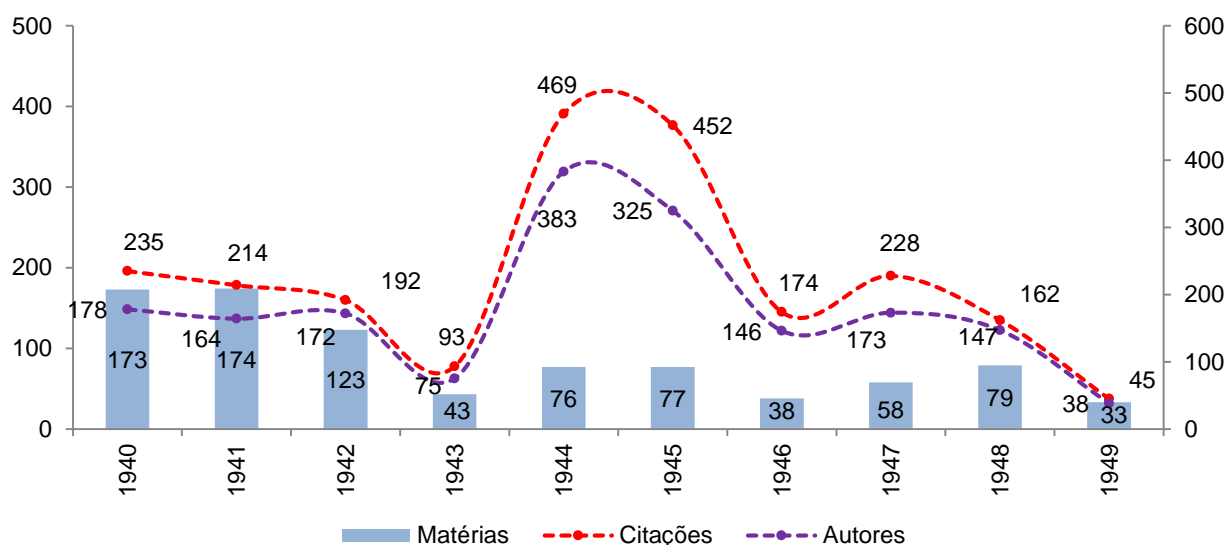
Dentre os autores que também possuem relevância quantitativa na década de 1930, há Platão e Aristóteles. Em toda a periodização, Platão é o quinto autor mais citado. Possui 42 referências distribuídas em 18 anos, dos quais 11 são ininterruptos (1937-1947). Aristóteles está entre os 18 mais referenciados, presente em 20 matérias. Elas foram publicadas em 11 anos, dos quais três são ininterruptos. Em específico, a Filosofia surge como campo do saber que amplia a compreensão e o trabalho com os exercícios na escola, até então fundamentados na Fisiologia e Psicologia, como afirma Piaseck (1938a).

A análise das fontes anuncia a preocupação dos idealizadores dos métodos em elaborar possibilidades de atuação pedagógica que considerassem a quem e o que ensinar, pois esses são princípios didáticos que orientam a organização de todas as disciplinas escolares. Porém, a apropriação de teorias específicas antecede às proposições didático-pedagógicas, oferecendo-lhes suporte e conferindo à Educação Física o caráter moderno e científico, requerido à época.

5.3.2 O enciclopedismo nos impressos: pela inserção da Educação Física na formação superior

No período de 1940-1949, os intelectuais da Educação e Educação Física se apropriaram de 1.210 nomes de autores, o que representa 63% do total de 1.932 autores mapeados. Por serem referenciados em mais de uma matéria, totalizam 2.264 citações, com impacto de 69% entre as 3.967 citações feitas no período de 1932-1960. No Gráfico 3, esses números encontram-se organizadas em uma linha do tempo, em que os quantitativos são indicados em termos absolutos:

Gráfico 3 – Distribuição anual dos artigos, autores citados e sua recorrência (1940-1949)



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 3, as colunas correspondem ao número de artigos publicados entre 1942 e 1949, em um total de 874 artigos; a linha inferior representa a quantidade de nomes de autores citados, 1.210; e a linha superior indica a recorrência com que os autores aparecem nos artigos, totalizando 2.264 citações. No Gráfico 3, nota-se um fluxo descontínuo dos artigos publicados, dos autores referenciados e de suas citações. Em uma primeira análise, a aproximação desse período com o anterior demonstra manutenção no ritmo de produção dos artigos nos anos de 1938 (193 artigos), 1939 (134), 1940 (173), 1941 (174) e 1942 (123).

Nesse caso, mantêm-se em circulação a REF e a REPHy, com a inserção da BEF, em 1941. A partir de 1943, há uma redução no número de matérias, autores referenciados e citações. Uma interpretação para esse cenário são as oscilações pelas quais a REF atravessa: o ano de 1940 é marcado pela ausência de publicações até que, em 1943, suas atividades foram paralisadas em decorrência da Segunda Guerra Mundial, retornando apenas em 1947.⁹⁴ Além desse fator, a REPHy também apresenta dificuldades gradativas para se manter no mercado editorial, encerrando o seu ciclo de vida no ano de 1945.⁹⁵

⁹⁴ Conforme Santana (1947).

⁹⁵ A diminuição do total de publicações na REPHy está ligada à dificuldade na importação de papel para a sua impressão, devido aos altos preços ocasionados pela instabilidade econômica gerada

Com a redução de artigos em 1943, os próximos anos são marcados por um pequeno acréscimo de publicações: tanto em 1944 como em 1945, há 77 artigos em circulação. Nesses dois anos, deram início às suas atividades a RBEF e a AENEFD, respectivamente, em 1944 e 1945. Interessante notar que a redução de publicações é inversamente proporcional ao número de autores referenciados e suas citações nesses anos, apresentando os maiores índices para essas variáveis em todo o período analisado na tese, 1932-1960.

Em 1944, há 383 nomes de autores distribuídos em 469 citações; em 1945, há 325 autores, citados 452 vezes. Nesses dois anos, encontramos 154 matérias veiculadas, das quais 89 possuem citações: REPhy (20), BEF (8), RBEF (56) e AENEFD (5). Em uma análise micro dessa década, em específico dos anos de 1944 e 1945, há evidências de que os picos quantitativos de autores e citações estão relacionados com a vulgarização de artigos caracterizados como bibliográficos e panorâmicos, sobretudo pela atuação de Inezil Penna Marinho como editor, professor e autor em circulação nos impressos.

Dentre as matérias que possuem concentração de autores, em 1944 e 1945, há aquelas cujo objetivo é proporcionar uma leitura ampliada sobre um método específico, como as de Nicanor Miranda, que veicula seis artigos sobre o livro *Arte Ginástica Alemã*, de Franz Ludwig Jahn. Desse conjunto de matérias foram mapeados 122 autores (17% do total dos dois anos) e 129 citações (14% do total dos dois anos). Nas duas matérias em que são divulgadas as obras orientadoras do método, há 79 citações (1944c) e 37 citações (1944d), em um total de 116.⁹⁶

O modelo utilizado por Miranda (1944c, 1944d) também foi mobilizado por outros intelectuais brasileiros, especialmente para sistematizar um pensamento histórico da

pela Segunda Guerra Mundial (SCHNEIDER, 2010). O Editorial da RBEF, publicado em 1945, também explica as limitações encontradas pela imprensa periódica em manter-se em circulação, oferecendo pistas de que estava se referindo ao encerramento da REPhy: “É do domínio público a carência de papel de que há muito, se ressentem o nosso mercado. As revistas, de modo geral [foram] as que mais sofreram, sem excluir as de grande circulação, encontram-se na mesma contingência e algumas delas [...] foram ao limite extremo de suspender sua circulação, temporária ou definitivamente (LEITE, 1945, p. 1).

⁹⁶ Dentre os temas, há: o contexto histórico, social e político da Alemanha no qual Jahn desenvolveu o seu método (MIRANDA, 1944a; 1944b); literaturas sobre jogos, saltos, dança, ginástica e evoluções com bandeiras, que fundamentaram a elaboração do Método Alemão (MIRANDA, 1944c; 1944d); proposições para o ensino do método (MIRANDA, 1944e); e, por fim, são discutidos os princípios do método, pautados no nacionalismo alemão, valores morais e compromisso com a comunidade (1945).

Educação Física do país: no século XIX (MARINHO, 1945d), com 30 autores; e com o processo de institucionalização do Método Francês, no início do século XX (MARINHO, 1945e), com 107 autores.⁹⁷ Paulatinamente, faziam-se presentes discussões sobre a criação de um método brasileiro fundamentado em exercícios que, de acordo com os recursos teóricos da época, tinham a sua origem no Brasil e em suas tradições folclóricas, como a capoeira (MARINHO, 1945c). O articulista, técnico de Educação do MES, apresenta conceitos específicos e narra a história dessa manifestação no país, em diálogo com 53 autores.

Esses dados anunciam a característica dos articulistas em se apropriar de um número elevado e diversificado de autores, para desenvolver os seus estudos. Embora tenha focalizado nos anos de 1944 e 1945, essas matérias são representativas de uma concepção teórica em circulação no período, que oferecia as bases para a delimitação das áreas do conhecimento e sua inserção nos cursos de formação de professores.

Desse modo, se a preocupação das revistas no início da década de 1930 é o direcionamento das prescrições em relação àquilo que será ensinado, paulatinamente elas também expandem a sua atuação, no sentido de orientar os cursos de formação de professores, que começavam a surgir em virtude da própria implantação e fortalecimento da Educação Física nos currículos escolares.

É preciso considerar que, com a ampliação do debate sobre a escolarização da Educação Física emergiu a necessidade, em diferentes estados brasileiros, de elaboração de cursos de formação de professores específicos para essa área. Esse movimento se inicia na década de 1930, conforme Marinho (1941), com a criação dos cursos de instrutores e monitores oferecidos pela EsEFEX, para civis e militares, bem como pelos Estados do Espírito Santo, São Paulo e Pernambuco. Pretende-se, nesse caso, expandir a atuação da revista pois, se ela era destinada para a prescrição daqueles que ministrariam as sessões de Educação Física na escola, ela também seria produzida para atender as demandas de um profissional, agora com formação específica em Educação Física.

⁹⁷ Também compõem essa série as matérias que discutem sobre: críticas realizadas ao Método Francês no Brasil e na França (MARINHO, 1946a), com 11 autores; a necessidade de criação de um método nacional de Educação Física (MARINHO, 1946b), com dois autores.

Nesse cenário, gera-se a necessidade de mostrar para leitores e professores um acúmulo de debate em relação ao que tinha sido feito sobre a Educação Física, nos anos anteriores, por meio de publicações caracterizadas pelo elevado número de citações. Na década de 1940, isso fica mais evidente nas revistas, já que elas mesmas anunciam essa preocupação.

Associado a isso, os próprios cursos de formação de professores foram estimulados a produzir matérias para circular nos impressos, na medida em que houve uma ação dos editores em estimular o compartilhamento de experiências pedagógicas vivenciadas por esses cursos e os seus trabalhos de conclusão, relacionados com as práticas de ensino. Interessante notar é que, mesmo com esse movimento, não houve, por parte dos periódicos, um afastamento daquilo que constituiu os projetos editoriais em prescrever e orientar didático-pedagogicamente o ensino da Educação Física na escola. Porém, agora, eles também se voltam para um público mais específico, qual seja, professores com e em formação em Educação Física.

Assim, para que a Educação Física se consolidasse nos cursos de formação superior, foi fundamental o diálogo com o campo da História da Educação, oferecendo-lhe os elementos para a construção de uma memória para a História da Educação Física produzida até então, a fim de sustenta-la em outros espaços formativos. Referimo-nos ao modo panorâmico e enciclopédico com o qual os intelectuais se apropriam de autores de referência, que encontra suas bases nas narrativas históricas de Paul Monroe, sobretudo em sua obra *A brief course in the history of Education* (1939), conforme Silva e Favaro (2014). No campo da Educação Física, os estudos do autor também foram mobilizados para fundamentar o debate apresentado pelos periódicos, especificamente em 1942-1945 e 1946, em um total de cinco citações.

No cenário dos periódicos da Educação Física brasileira, é Inezil Penna Marinho quem põe o autor em evidência. O seu livro, ora em sua tradução espanhola (*Historia de la Pedagogia*), ora em português (*História da Educação*), é apropriado por Marinho (1944a, p. 82) para fundamentar suas argumentações sobre o “[...] lugar de destaque da [Educação Física] dentro da concepção moderna de educação integral”.

As questões educacionais estão presentes em todas as matérias assinadas por ele. Em três, o autor se dedica à causa da Educação Física como área do conhecimento

indissociável da Educação (MARINHO, 1943a, 1944a, 1945d); em uma, o debate é específico sobre a articulação da Educação Física com a Sociologia (MARINHO, 1945e) e, em outra, com a Psicologia (MARINHO, 1947).

Em suas práticas de apropriação, Marinho dialoga com Monroe sempre para mostrar os hábitos do ser humano, seja na época “primitiva”, seja pelo advento do cristianismo, dando especial atenção à relação que o homem estabelecia com o seu corpo. Em seus textos, a obra de Monroe é referenciada para demonstrar ao leitor que todo o debate apresentado encontrava os seus alicerces na História, mesmo que o conteúdo principal da matéria não o fosse.

Monroe, em sua produção historiográfica, compreende os acontecimentos educacionais pela dimensão do “tempo”, privilegiando, em suas análises, aqueles que possuem um número maior de referências a serem pesquisadas (textos, imagens e documentos) (SILVA; FAVARO, 2014). Ao operar dessa maneira, oferecia as bases para que a História da Educação tivesse o seu espaço e fosse aceita academicamente, conferindo-lhe maior precisão e rigor no campo das ciências.

O diálogo com Silva e Favaro (2014) e com as fontes oferece-nos pistas de que há, desse modo, duas formas de apropriação do livro *A brief course in the history of Education*, nos periódicos da Educação Física: há a interlocução com o seu conteúdo, ainda que o foco não seja a História da Educação; o diálogo também se dá com o modo de fazer esse tipo de trabalho, isto é, com uma vasta quantidade de autores, citações e notas de rodapé bibliográficas sempre em uma perspectiva cronológica.⁹⁸

Presente nos manuais e compêndios em circulação no Brasil, no início do século XX, a narrativa enciclopédica e panorâmica também buscava, com os professores e alunos em formação, consolidar uma forma de conhecer e pensar determinada disciplina, mostrando-lhes os conhecimentos indispensáveis para a definição do seu espaço de atuação profissional. Em um período em que as Escolas Normais e os Cursos Superiores em Pedagogia e em Educação ganhavam notoriedade como os espaços adequados para “[...] a sistematização, o controle e a difusão de um conjunto

⁹⁸ No campo da Educação Física, a narrativa historiográfica de Inezil Penna Marinho, em circulação nas décadas de 1940 e 1950, possui princípios semelhantes aos de Monroe. Conforme análise de Oliveira et al. (2015), o articulista não se propunha a fazer uma escrita histórica da Educação Física no Brasil, mas, pautado em um modelo de história metódica, buscava reunir o maior número de documentos que pudessem preservar a memória dessa disciplina.

de saberes e práticas educacionais” (SILVA; FAVARO, 2014, p. 199), parece-nos que movimento semelhante foi encontrado nos periódicos da Educação Física.

Para cumprirem o papel didático-pedagógico dos impressos e, desse modo, favorecer o processo de escolarização da Educação Física, os articulistas ofereciam um conjunto de referências, por meio das quais os professores poderiam ampliar as suas leituras e aprofundar os seus conhecimentos sobre as especificidades da Educação Física, delimitando melhor a sua intervenção docente. Essas práticas se constituíam como meio para definir as bases teóricas da Educação Física, com o objetivo de delinear o seu campo de atuação profissional e contribuir para o processo de formação de professores no âmbito das instituições de natureza civil.

O diálogo entre os dados quantitativos e as fontes explicita que, antes do estudo e da aplicação de um método em específico, era preciso conhecer as bases que lhes ofereciam sustentação, conferindo aos profissionais que atuavam na Educação Física a autoridade para ministrar as aulas. Estudar sobre os alicerces da Educação Física era imperativo para justificar os seus impactos na formação dos sujeitos, pois, além de compreenderem as teorias de um método, também entendiam a história e as bases das metodologias de ensino, delimitando o seu campo de atuação profissional e retroalimentando a sua inserção nos cursos de formação inicial, como área do conhecimento.

Em relação à presença de citações nesta década, dos 875 artigos publicados, 517 não fazem referência a autores ou instituições que lhes ofereceram suporte. Do total de 1.210 autores presentes em 1940-1949, constatamos que 1.146 são referenciados entre 1-4 vezes, distribuídos em 1.553 citações. Esses dados conferem características semelhantes ao período de 1932-1939, em que há a apropriação de uma literatura numericamente dispersa. Os outros 64 autores foram referenciados entre 5-50 vezes, em um total de 711 citações, conforme a Tabela 10:

Tabela 10 – Autores referenciados e a recorrência de citações (1940-1949)⁹⁹

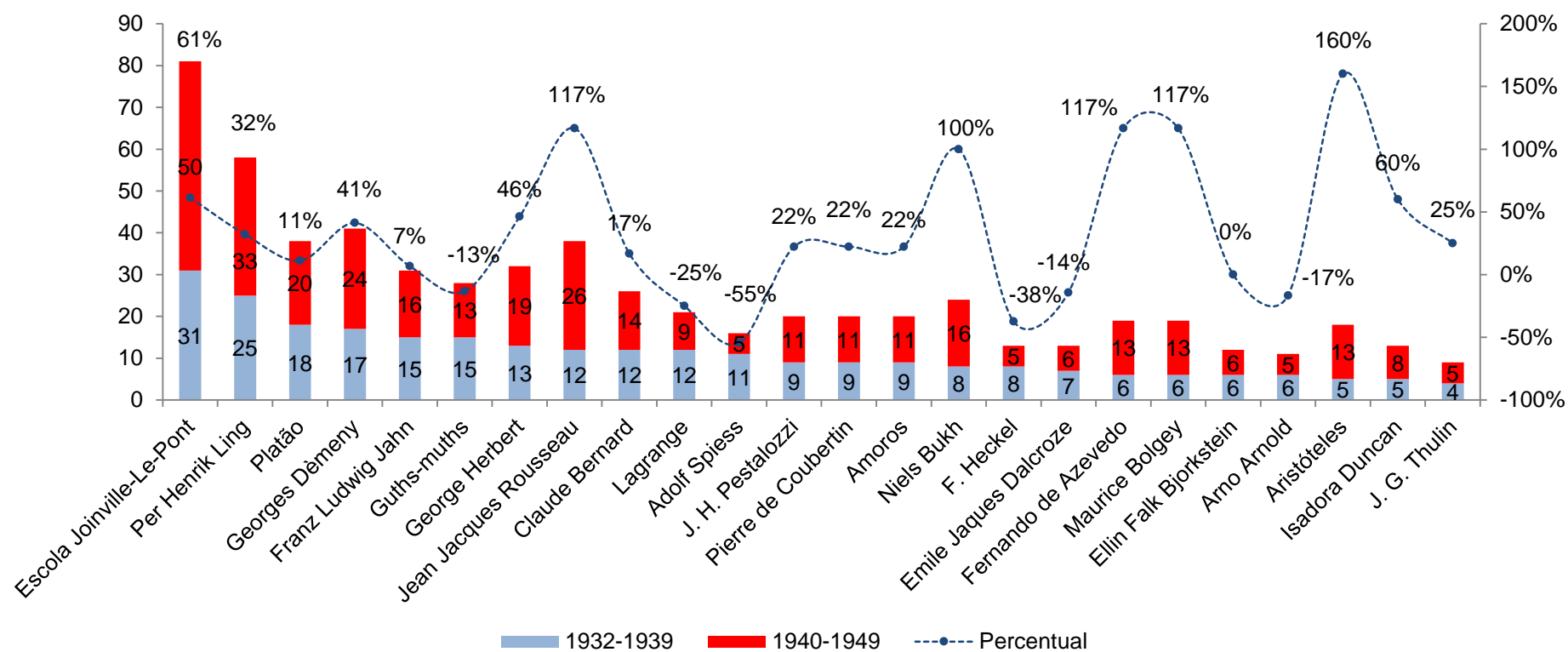
Recorrência de citações	Autores	Quant. de autores
50	Escola de Joinville-Le-Pont (50)	1
33	Per Henrik Ling (33)	1
20 a 27	Claparède (27), Jean Jacques Rousseau (26), Georges Dèmeny (24), Inezil Penna Marinho (23), Platão (20)	5
16 a 19	George Herbert (19), Lourenço Filho (18), Franz Ludwig Jahn (16), Niels Bukh (16)	4
10 a 14	Claude Bernard (14), Rui Barbosa (14), Aristóteles (13), Fernando de Azevedo (13), Guths-Muths (13), Maurice Bolgey (13), William Heard Kilpatrick (13), Dewey (12), Brasil (12), Phillipe Tissié (12), Alexis Carrel (11), Amoros (11), Barão de Pierre de Coubertin (11), Nicola Pende (11), Peregrino Júnior (11), Pestalozzi (11), Durkheim (11), João Barbosa Leite (10), Juvenal (10)	19
5 a 9	François Rabelais (9), Bertrand Russell (9), Lagrange (9), Alfredo Colombo (8), Alfredo Wood (8), Herbert Spencer (8), Isadora Duncan (8), Mac Cloy (8), Miguel Eyquem de Montaigne (7), Muller (7), Afranio Peixoto (6), Arthur Higgins (6), Edward L. Thorndike (6), Ellin Falk Bjorkstein (6), Emile Jaques Dalcroze (6), Heckel (6), Rosaline Cassidy (6), Friedrich Froebel (7), L. Dufestel (7), Jorge de Moraes (6), Lauro Studart (6), Adolf Spiess (5), Arno Arnold (5), Binet (5), Coelho Neto (5), Enrique Romero Brest (5), Giacinto Viola (5), J. G. Thulin (5), Johannes Lindhard (5), Margaret N. H'Doubler (5), Paul Godin (5), Paul Monroe (5), Rudolf Von Laban (5), Sócrates (5)	34

Fonte: Elaboração própria.

Como visto na Tabela 10, dentre os 64 autores presentes, 24 foram mencionados em 1932-1939, em uma representatividade de 38%. Com o objetivo de compreender o modo como esses autores permanecem como referência dentre as citações das matérias, elaboramos o Gráfico 4:

⁹⁹ Em virtude da quantidade de autores mapeada, optamos por apresentar aqueles com, no mínimo, 5 recorrências. Este critério foi necessário, tendo em vista a seguinte distribuição: 854 autores citados 1 vez; 204 autores 2 vezes; 61 autores 3 vezes; 27 autores 4 vezes, totalizando 1.146 nomes de autores referenciados, citados 1.553 vezes.

Gráfico 4 – Recorrência dos autores entre as décadas



Fonte: elaboração própria.

No Gráfico 4, as colunas inferiores referem-se ao quantitativo de citações por autor, em 1932-1939; já as colunas superiores correspondem ao período de 1940-1949. A linha de tendência equivale à diferença percentual entre o total de citações. Ao aproximarmos os dados da Tabela 9 (1932-1939) com o Gráfico 4, notamos que, dos 33 autores referenciados entre 1932-1939, 73% se faz presente no gráfico. Já em relação à Tabela 10 (1940-1949), dos 64 autores referenciados, 38% estão dispostos no Gráfico 4.

A aproximação entre as Tabelas 9-10 e o Gráfico 4 apresenta o impacto numérico nos usos desses autores como referência nas duas décadas. Entre 1932-1939, há uma concentração quantitativa entre os autores citados, mas sua representatividade, em termos de uso nas matérias, ainda é baixa, quando comparada com o total de citações na primeira década (24%). Já entre 1940-1949, observamos a participação desses autores referenciados em 50% das citações, sugerindo a presença de um núcleo sobre o qual os articulistas fortalecem os seus trabalhos.

Ao compararmos o tempo de circulação dos autores referenciados, sem interrupções ao longo dos anos, encontramos: Escola de Joinville-Le-Pont com 8 (1932-1939) e 6 anos (1940-1949); Guths- Muths com 7 e 3 anos. Já dentre os que possuem tempo de permanência maior na segunda década, há 7 autores: Georges Dèmeny em 3 (1932-1939) e 9 (1940-1949); Jean-Jacques Rousseau em 5 e 8; Platão em 3 e 8; George Herbert com 2 e 8; Pestalozzi em 3 e 7; Pierre de Coubertin em 3 e 5; e Maurice Bolgey em 2 e 5. Os outros 15 autores presentes no Gráfico 4 possuem distribuição semelhante entre as décadas.¹⁰⁰

Embora tenhamos pistas de que as teorias desses autores circulem nas publicações, mesmo que não tenham sido citadas (BERMOND, 2007), os dados do Gráfico 4 demonstram que o acréscimo no seu total vem acompanhado de uma permanência maior ao longo dos anos. Essa regularidade anual na circulação dos autores mostra o amadurecimento dos articulistas em se apropriar de um rol de teorias de modo constante, permitindo o maior aprofundamento dos seus estudos e sua publicação.

¹⁰⁰ Guths-Muths, Lagrange e Heckel foram os autores que apresentaram redução de citações. É preciso também destacar que a análise do tempo de permanência considerou apenas os anos em que os autores circulam de modo ininterrupto.

Esse argumento é fortalecido pela constituição do pensamento da Educação Física na primeira década, sobretudo por meio do diálogo com os idealizadores e reformadores dos métodos ginásticos e esportivos. Na segunda década, esses fundamentos se mantêm e são incorporados a eles outros autores para oferecer as bases do processo de escolarização da disciplina.

Pela análise dos autores referenciados nesse período, há pistas de que está em debate: a Pedagogia da Escola Nova, que encontrou o seu lugar na primeira década, mas, entre 1940-1949, é discutida pelo diálogo com um número maior de autores (Jean Jacques Rousseau, Claparède, Dewey, Pestalozzi e Friedrich Froebel), articulados com autores brasileiros (Lourenço Filho, Rui Barbosa e Fernando de Azevedo); e grupamentos homogêneos (Inezil Penna Marinho, Nicola Pende, Peregrino Júnior, Giacinto Viola e Alfredo Colombo).

Há também matérias fundamentadas em autores da Filosofia (Juvenal, Rabelais, Aristóteles, Sócrates, Platão, William H. Kilpatrick e Miguel Eyquem de Montaigne); Educação Física feminina/Dança (Isadora Duncan, Emile Jaques Dalcroze, Rudolf von Laban e Margaret N. H'Doubler) e História da Educação e Educação Física (Inezil Penna Marinho, Enrique Romero Brest e Paul Monroe).

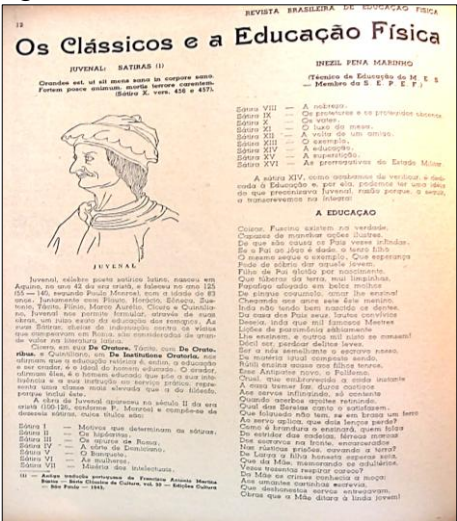
Dentre as discussões que nos são apresentadas, e nos limites deste texto, chamamos a atenção a apropriação de autores que, além de obter representatividade numérica nos periódicos, foram os únicos a conformar a organização e a materialidade dos impressos em seções, conforme Figuras 32 e 33:

Figura 32 – Clássicos: Rabelais



Fonte: Marinho (1942b).

Figura 33 – Clássicos: Juvenal



Fonte: Marinho (1944).

As Figuras 32 e 33 são representativas de um total de 11 matérias cuja finalidade é veicular os estudos de autores considerados “Clássicos” da Educação Física, todas assinadas por Inezil Penna Marinho. Ambas mostram a preocupação das revistas em criar uma identificação visual do leitor com a seção. Nos dois periódicos, os títulos e as fontes utilizadas permanecem os mesmos, em todo o período em circulação. Na REPHy (MARINHO, 1942b), os artigos remetem à produção do conhecimento de natureza historiográfica, apresentando-se como: “História da Educação Física. Clássicos: autor”, com fonte maior do que o nome da obra a ser analisada, sempre acompanhado de um asterisco.

Consolidadas as preocupações em construir uma narrativa histórica para a Educação Física, no interior da REPHy, a seção da RBEF é retomada, sem, no entanto, fazer menção a questões históricas em seu título. No periódico, ela é intitulada “Os clássicos e a Educação Física. Nome do autor: obra. Na RBEF, a fonte utilizada para o título principal remete a um padrão estético grego, diferente do que ocorre na REPHy.

O foco das publicações está em apresentar a trajetória de estudos do autor referenciado no título, o contexto histórico e social no qual desenvolveu os seus trabalhos, assim como descrever os tópicos dos capítulos das obras, com ênfase nos fundamentos e justificativas para a necessária prática de exercícios físicos. As matérias veiculadas na REPHy versam sobre a obra de Rabelais, Aristóteles, Tomas Morus, Aléxis Carrel, Spencer e Platão. Já as publicadas na RBEF, discutem sobre os livros de autoria de Rousseau, Juvenal, Pestalozzi, Platão e Montaigne.

Por ser o idealizador das matérias, Marinho também apresentava os princípios em comum entre as obras, permitindo ao leitor acompanhar toda a sua série de estudos e compreender as aproximações entre as diferentes teorias que ofereciam as bases para o pensamento da Educação Física. São comuns, ao final das matérias, análises que visam a articular as diferentes obras apresentadas na série, com a finalidade de argumentar a favor da importância da prática de exercícios físicos de modo natural.

A articulação entre Rabelais, Rousseau, Spencer e Carrel permite ao autor ressaltar a necessidade de um contato maior do homem com a natureza (MARINHO, 1942a, p. 51), para alcançar, conforme diálogo estabelecido entre Platão e Thomas Morus, “[...] euforia, sensação de bem estar proporcionada pela harmonia no funcionamento de

todos os órgãos e pela perene e pronta disposição ao esforço físico” (MARINHO, 1942b, p. 19). É essa liberdade ocasionada pela realização de exercícios em ambientes naturais, ao ar livre, como afirma Pestalozzi, que permite à criança brincar, “[...] correr à vontade, jogar e dar livre expansão aos movimentos naturais, tão próprios [a ela] que [precisa] descarregar a energia acumulada em seus organismos” (MARINHO, 1944b, p. 12).

Esse princípio, condenado pela sociedade contemporânea de Pestalozzi por provocar indisciplina às crianças, também foi abordado por Rousseau e Rabelais, autores que, de acordo com Marinho (1944b, p. 19), também questionavam as “[...] torturas a que a educação de seu tempo submetia as crianças, [considerando] pernicioso à formação do homem, sadio de corpo e de espírito, o sistema educacional posto em prática”. Nesse caso, o interlocutor também chama a atenção dos professores para as críticas de Claparède sobre educação da infância que, à sua época, era compreendida como um trabalho forçado, abominável, que nenhum adulto se submeteria.

O processo de análise das narrativas de Marinho anuncia o seu esforço em oferecer destaque aos autores que já se apresentavam como as bases da Educação Física, desde o início da década de 1930, dedicando uma série específica a eles, como Platão, Aristóteles, Rousseau e Pestalozzi. Do mesmo modo, há uma ampliação em relação aos autores que foram citados na década de 1930, trazendo outros estudiosos, como Rabelais, Tomas Morus, Aléxis Carrel, Juvenal e Montaigne, além do diálogo com intelectuais a quem Marinho não dedicou uma matéria específica, como é o caso de Claparède.

A série elaborada por Marinho expressa a relevância desses 11 autores, entre os periódicos de ensino e de técnicas, na década de 1940, o que é demonstrado pela articulação entre os dados presentes na Tabela 10 com a análise da forma e do conteúdo das fontes. Esses autores de referência, além de figurar entre aqueles mais citados, também ganham relevância por serem os que tiveram as suas obras reconhecidas como objeto de estudo específico em uma série de matérias dedicadas a mostrar as bases da Educação Física – seja como um fundamento histórico (como ocorre na REPHY), seja como um fundamento da Filosofia (como acena a RBEF).

Embora essa série não reúna um elevado quantitativo de autores e citações, a escrita de Marinho também se insere em uma perspectiva panorâmica, enciclopédica e de ordenamento cronológico dos autores no “tempo”, traduzindo o seu esforço em concentrar em um número pequeno de matérias os princípios teóricos de autores que circularam em outros estudos e que foram apropriados a debates diversos. O modo de operar com esses autores institui Inezil Penna Marinho como intelectual que, ao deixar o maior número de fontes para os professores, também buscava orientar as suas práticas de leitura:

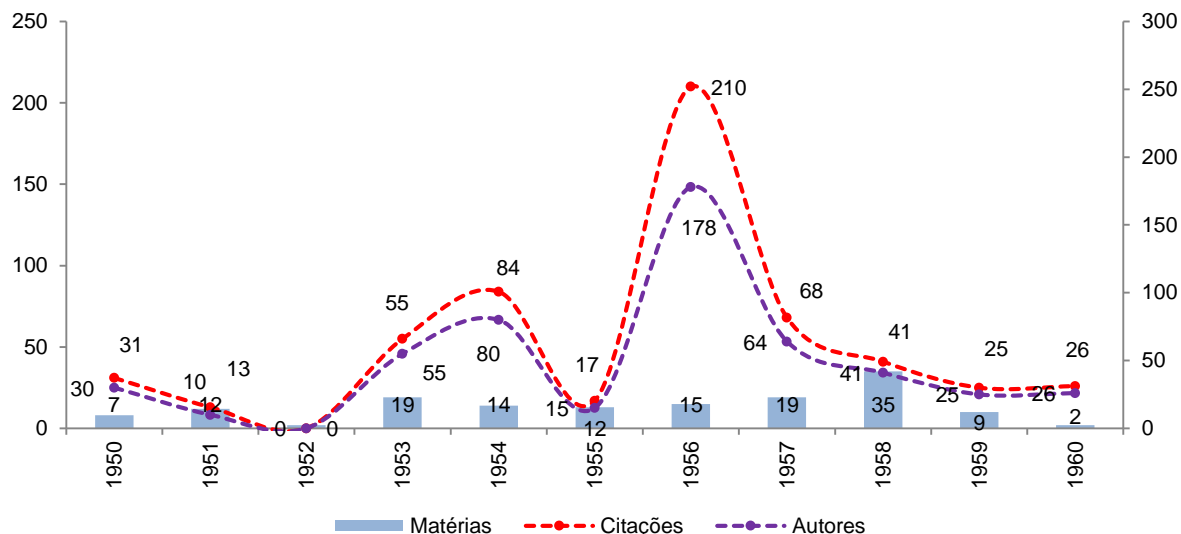
Eis os trechos [da obra de Alexis Carrel] que interessam aos estudiosos da educação física, que para maiores facilidades encontrarão indicada a página em que os mesmos se encontram. Esta norma tem de ser adotada em virtude do assunto que interessa à educação física se encontrar disseminado em quase toda a obra (MARINHO, 1943b, p. 20).

Marinho reconhecia, no impresso, um recurso didático-pedagógico que aproximava o leitor da narrativa inscrita em livros, inclusive substituindo-o, na medida em que mostra os trechos das obras que, em seu ponto de vista, interessariam à Educação Física. Ao mesmo tempo, a revista também é considerada um suporte material importante para o pesquisador da área, pois é por meio dela que o autor indica os caminhos mais rápidos para aqueles que pretendem, ao ler os livros, se aprofundar em determinados assuntos. Em ambos os casos, confere-se à revista periódica um *status* de permanência semelhante a do livro, como uma fonte de estudos para alunos em formação, professores e estudiosos.

5.3.3 Pela consolidação teórica nos impressos da Educação Física

No período de 1950-1960, os intelectuais da Educação e Educação Física se apropriaram de 448 autores, o que representa 23% do total de 1.932 autores. Por serem referenciados em mais de uma matéria, totalizam 570 citações, em uma expressividade de 14% de todas as 3.967 recorrências, entre 1932 e 1960. No Gráfico 5, esses números encontram-se organizadas em uma linha do tempo em que os quantitativos são indicados em termos absolutos:

Gráfico 5 – Distribuição anual dos autores e citações (1950-1960)



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 5, as colunas correspondem ao número de artigos publicados entre 1950 e 1960, em um total de 144; a linha inferior representa a quantidade de nomes de autores citados, 448; e a linha superior indica a recorrência com que os autores aparecem nos artigos, totalizando 570 citações. A análise, por ano, mostra uma redução no número de artigos postos em circulação, quando comparado com os períodos de 1932-1939 e 1940-1949. Os picos, em relação aos nomes de autores referenciados e suas citações, ocorrem em 1953 (55 autores e 55 citações), 1954 (80 autores e 84 citações) e 1956 (178 autores e 210 citações).

O período de 1950-1960 é caracterizado pelas oscilações em relação ao ciclo de produção das revistas, o que também trouxe implicações para a redução no número de autores mencionados e suas citações. Em diferentes momentos, elas interrompem as suas atividades, como é o caso do BEF que, desde 1946, não colocava artigos em circulação, retornando às suas publicações em 1955 até que, em 1958, o seu ciclo de vida fosse encerrado.¹⁰¹ Já os AENEFD deixam de circular no período de 1950-1952,

¹⁰¹ Embora o BEF publicado em 1955 não apresente os motivos pelos quais houve a interrupção das suas atividades, a pausa na sua publicação está relacionada com as mudanças políticas vividas pelo Brasil naquele momento, em decorrência da queda do Estado Novo por militares. Por estar ligado a um órgão oficial do Governo, o BEF passou por reformulações, assim como a própria DEF. Esse argumento é confirmado pelo Decreto nº 40.296, de 6 de novembro de 1956, que aprova o Regimento do DEPhy, do Ministério da Educação. Por meio dele, foram definidos os objetivos do referido órgão, como difundir e aperfeiçoar a Educação Física e os desportos, realizar estudos que

retornando em 1953. As suas publicações contribuíram para o aumento do número de artigos a partir desse ano, até que, em 1956, com o retorno do BEF, atingissem o maior volume da década.

Em relação à REF, a opção dos seus editores em propagar, pós-Guerra, “[...] um punhado de **notícias** rigorosamente selecionadas, visando auxiliar os que se encontram afastados dos grandes centros de cultura física” (SANT’ANNA, 1947, n. 56, p. 1, grifo nosso) anuncia uma mudança no perfil editorial do impresso, que passa a se dedicar aos aspectos fisiológicos do treinamento, trazendo impacto para a redução de artigos publicados entre 1950-1960. Outra hipótese para essa redução está relacionada com o afastamento dos militares dos assuntos destinados à Educação Física escolar, tendo em vista a formação de profissionais civis para atuar como professores (FERREIRA NETO; MAIA; BERMOND, 2003).

Das 149 publicações no período, 99 não referenciaram autores ou instituições que lhes ofereceram sustentação, o que concentra todos os autores e citações em 50 matérias, assim distribuídas: REF (23), BEF (10) e AENEFD (17). No processo de análise, é preciso considerar que, a redução no uso de citações, quantitativamente, é acompanhada de um processo de consolidação teórica da Educação Física, pois, desde o início da década de 1930, circulam matérias com essa finalidade.

Se, na década anterior, os articulistas incorporaram novos autores aos seus estudos, com o objetivo de elaborar um rol de teorias que constituíssem a Educação Física como disciplina moderna e científica, a partir de 1950 há a compreensão de que eles cumpriram com o seu papel, como evidencia os dados quantitativos. Foram mapeados 511 autores entre 1950 e 1960, distribuídos em 570 citações. Desses, 184 (36%) são os mesmos daqueles presentes nos anos de 1930 e 1940, já 264 (52%) são mencionados pela primeira vez. Dentre os 511 autores referenciados, 424 (83%) são mencionados entre 1-2 vezes, distribuídos em 482 citações (85%). Já os outros 87 autores (17%), citados entre 3-6 vezes, estão distribuídos em 88 citações (15%), conforme Tabela 11:

permitam estabelecer as bases da educação e da recreação física no país, assim como estabelecer normas, programas e construções metodológicas para a Educação Física nos diferentes graus e ramos de ensino (BRASIL, 1956). Dentre as suas regulamentações, também estava a necessidade de organizar publicações especializadas para a área e o próprio Boletim da Divisão de Educação Física, podendo, para isso, recorrer à colaboração de pessoas “estranhas” à Divisão.

Tabela 11 – Autores e recorrência de citações entre 1950 e 1960¹⁰²

Recorrência de citações	Autores	Quant. de autores
6	Per Henrik Ling	1
5	Claude Bernard, Ellin Falk Bjorkstein, Heinrich Medau	3
4	Emile Jaques Dalcroze, François Delsarte, Genevieve Stebbins, Georges Dèmeny, Guths-muths, J. G. Thulin, J. H. Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau, Johannes Lindhard, Platão, Theobaldo Miranda Santos, Wihelm Stern Westerblad	12
3	Alfredo Miguel Aguayo, George Herbert, Hilma Jalkanen, Holmstrom, Isadora Duncan, Jigoro Kano, Phillipe Tissié, Rúben Garcia Cárceres, Ted Shawn	10

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 11 apresenta autores que permanecem como os mais citados entre as décadas, proporcionalmente ao número de matérias publicadas. Dentre eles, idealizadores de métodos, como Per Henrik Ling e Georges Dèmeny, autores que são referência para o movimento da Escola Nova, como H. Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau; da Biologia, em Claude Bernard; e da Filosofia, em Platão. Autores e instituições que tiveram maiores picos de variação entre 1932 e 1939 e 1940 e 1949, presentes no Gráfico 4, foram mencionados da seguinte maneira: Aristóteles (2), Niels Bukh (2), Escola de Joinville Le-Pont (1) e Fernando de Azevedo (1). Esse cenário sugere que as reduções quantitativas nas matérias são acompanhadas da inserção de novos autores que, nesses últimos anos, ganham relevância numérica.

Dos 26 autores presentes na Tabela 11, identificamos 20 (42%) que foram mencionados nas décadas anteriores e seis que foram referenciados apenas entre 1950 e 1960. São eles: François Delsarte, Genevieve Stebbins – ambos citados em quatro matérias; Hilma Jalkanen, Holmstrom, Ted Shawn e Theobaldo Miranda Santos – referenciados em três matérias. Todos os seis autores foram encontrados em

¹⁰² Em virtude da quantidade de autores mapeada, optamos por apresentar aqueles com, no mínimo, 3 recorrências. Este critério foi necessário, tendo em vista a seguinte distribuição: 366 autores citados 1 vez; e 58 2 vezes, em um total de 424 autores referenciados e 482 citações. A coluna de “Recorrência de citações” considerou o número absoluto com o qual os autores foram referenciados, sem intervalos. Por essa razão, o número de citações não foi indicado ao lado de cada nome, na coluna “Autores”.

matérias veiculadas apenas na AENEFD. Uma leitura macro dos dados quantitativos de autores e citações oferece pistas do lugar ocupado por esse impresso, em um momento no qual houve redução das matérias orientadoras da prática pedagógica.

Como analisado anteriormente, 264 novos autores são apresentados ao leitor entre 1950 e 1960. Dos 307 presentes em matérias da AENEFD, 175 são referenciados apenas nesse periódico (57%), a partir de 1950. Dentre eles, 164 são citados em uma matéria. Por se referir a um número elevado de autores de referência, optamos, neste eixo, a discutir as principais questões apropriadas pelos articulistas, no diálogo com os referenciais teóricos, mostrando o seu impacto no periodismo de ensino e de técnicas da Educação Física.

Há, no período analisado, uma preocupação em problematizar as bases da ginástica feminina moderna, especialmente pelas demandas geradas pela criação da segunda cadeira de Educação Física Geral, na Enefd, ocupada pela professora Maria Jacy Nogueira Vaz. Especialmente nos AENEFD, a ginástica ganhou um contorno contemporâneo. Os intelectuais não se preocupavam em atribuir-lhe importância por sua presença no corpo de princípios de determinado método – como ocorrera na década de 1930. Diferentemente das publicações das primeiras décadas, não se pretendia realizar um trabalho localizado, geométrico, deliberado e controlado, como acontecia com o Método Sueco, ou utilitário, como no Método Francês. As matérias centralizavam-se no desenvolvimento da expressividade rítmica fundamentada em um movimento natural, harmonioso, estético e plástico (VAZ, 1954).

O debate traz autores ainda não referenciados, pois os articulistas se dedicaram a traçar um panorama do processo de criação e fundamentação desta nova ginástica, explicitando uma literatura diversificada do campo das Artes, da Música e da Dança Moderna. De modo semelhante ao que ocorre na década de 1940,¹⁰³ as lutas dos intelectuais por reconhecimento no campo da Educação Física trazem implicações para o uso de referenciais que lhes são próprios, provocando, dessa forma, o aumento no número de autores com poucas citações. É o que ocorre nas matérias publicadas por Inezil Penna Marinho (1956) e Maria Jacy Nogueira Vaz (1954, 1956).

¹⁰³ Especificamente no debate sobre grupamentos homogêneos.

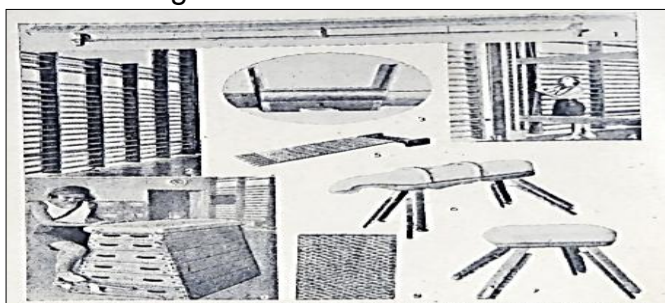
Além disso, a expressividade quantitativa de autores, como Per Henrik Ling, Ellin Falk Bjorkstein, J. G. Thulin, Guths-Muths, Johannes Lindhard, Emile Jaques Dalcroze e Holmstrom, está relacionada com a formação do moderno sistema sueco de ginástica, “totalmente diferente do antigo”, motivo pelo qual os articulistas dedicaram-se a escrever os “fatos principais” de seu desenvolvimento. As matérias assinadas por Ramos (1952), além de serem as únicas publicadas na REF sobre o tema, expressam o processo pelo qual esses diferentes autores se apropriaram do Método Sueco, conformando-o em sistema. Além disso, há o esforço em apresentar os aparelhos que caracterizavam a sua prática, como demonstrado:

Figura 34 – A sala sueca



Fonte: Ramos (1953).

Figura 35 – O material sueco



Elin Falk, eliminando para as crianças os exercícios inadequados e transformando a ginástica “estática” em “ginástica de movimento” [...]; Elli Bjorksten, influenciada pelos trabalhos rítmicos de Dalcroze, procurou realizar os movimentos de uma maneira elegante e com música [...]; Niels Bukh, [...] implantou uma ginástica masculina mais dinâmica; Lindhard, levantou bem alto a bandeira dos modernos princípios científicos da ginástica, [pelos conceitos fisiológicos]; [...] Thulin, [incorporou] os valores plásticos à educação física feminina e a exploração dos “centros de interesse” nas práticas infantis (RAMOS, 1952, p. 9)

Legenda:

Alguns aparelhos suecos de ginástica: 1 – banco de quatro corpos; 2 – espaldares; 3 – sela de barra; 4 – barras suecas; 5 – trampolim [...]

Fonte: Ramos (1953).

A organização de uma série de três matérias, com uma abordagem aprofundada e específica para um sistema, confere aos articulistas em circulação na REF maior flexibilidade em relação às orientações para o ensino da Educação Física no Brasil, assim como demonstra o próprio ecletismo do impresso ao veicular outras bases teóricas e metodológicas para a consolidação dessa disciplina, que não fosse o Método Francês – embora o Regulamento nº 7 também encontre seus alicerces no Método Sueco proposto por Per Henrik Ling.

A análise detalhada de Ramos (1952) sobre o uso de diferentes autores e o uso de imagens para apresentar as salas e os aparelhos do novo sistema – sempre

acompanhadas de sua descrição e recomendações didáticas – demonstra como o processo de (re)significação de teorias nasce das problemáticas cotidianas para produzir, em diálogo com elas, outras possibilidades de práticas pedagógicas, “[evoluindo do espírito dogmático], no sentido de maior ecletismo, começando a aparecer uma série de tendências novas” (RAMOS, 1952, p. 9).

É preciso ainda destacar, conforme Tharga (1956), que Per Henrik Ling tem as suas bases em Rousseau, Pestalozzi, Guths-Muths e Nachteggall. Esses achados demonstram os motivos pelos quais autores como Rousseau e Pestalozzi permanecem em toda a periodização, pois, além de fundamentarem o debate da Pedagogia Nova, também oferecem sustentação à elaboração dos métodos ginásticos. Os dados também reforçam o argumento de que é possível a circulação das ideias desses autores nas matérias, mesmo que eles não tenham sido identificados em citações, notas de rodapé ou nas bibliografias consultadas, já que suas teorias estão inseridas no ecletismo praticado por intelectuais e criadores dos diferentes métodos.

5.4 APONTAMENTOS FINAIS

Os dados acenam para as especificidades do ecletismo teórico realizado pelos intelectuais da Educação Física, presente em toda a periodização investigada e demonstrada por continuidades, tensões e negociações. Na década de 1930, o ecletismo é potencial para a criação de métodos ginásticos, conferindo-se os “louros” para aqueles que o fizeram (PIASECK, 1938a; 1938b).

A partir de 1940, o uso de diferentes referenciais teóricos ocorre especialmente na RBEF, pela aproximação de intelectuais como Inezil Penna Marinho e o major Barbosa Leite – ambos editores da Revista. Os dados sugerem as iniciativas dos autores em elaborar um método de Educação Física que tomasse como referência a cultura brasileira, como a capoeira e as danças.

No processo de análise, consideramos que os articulistas conformam os impressos como dispositivos de uso didático-pedagógicos, com base no diálogo com diferentes teorias. Ao mesmo tempo, para organizá-los, produzem apropriações a referenciais teóricos que, além de conformarem a materialidade dos impressos, também acenam

para as práticas científicas que posteriormente se desenvolveriam na Educação Física.

Na atualidade, estudos com essa natureza ajudam-nos a compreender o campo científico da Educação Física, mostrando a circulação de teorias, que fortalecem a compreensão de diferentes grupos de pesquisa sobre o papel da Educação Física na escola e seus processos didático-pedagógicos. Nesse caso, o que é colocado em evidência é mais do que os autores escolhidos para sustentar as proposições de ensino, mas a própria compreensão e definição do que é Educação Física e dos seus rumos como disciplina escolar.

CAPÍTULO 6

ENTRE O TEORIZAR E O PRATICAR: APROPRIAÇÕES DA BIOLOGIA E DA PSICOLOGIA E A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

6.1 INTRODUÇÃO

“O que é Educação Física?”. Recorrente no campo científico da Educação Física brasileira, esta pergunta tem oferecido as bases para a elaboração de um arcabouço teórico que ofereça sustentação ao estatuto epistêmico da área. A produção acadêmica veiculada na contemporaneidade tem atribuído o caráter “inovador” da questão a um conjunto de teorias que, sobretudo ao final da década de 1980, assumiram para si a responsabilidade de “anunciar” pressupostos epistemológicos para a Educação Física.

Como cenário do debate, encontram-se práticas de pesquisa que afirmaram inaugurar, na Educação Física brasileira, o diálogo com as áreas das Humanidades, “deflagrando-se” certa crise identitária nesse campo. Em meio às disputas pelo controle do campo científico, encontravam-se sobretudo as teorias da Cinesiologia e das Ciências dos Esportes como aquelas que, até então, ofereciam os alicerces para a constituição epistemológica da área (CARNEIRO; FERREIRA NETO; SANTOS, 2015).

Entretanto, esses embates não emergem apenas de tensões contemporâneas em torno da natureza do saber que confere especificidade à Educação Física brasileira. Tampouco estão situadas em um período recente de sua história, ao qual se atribui o início do desenvolvimento das pesquisas na área e a sua articulação com os referenciais das Humanidades.

A pergunta “O que é Educação Física?” circulou entre os intelectuais brasileiros desde 1933, feita por Lourenço Filho e, anteriormente a ele, por Fernando de Azevedo, em 1919. Sua indagação não sugeria definições *a priori* sobre aquilo que se considerava o “grande problema da Educação Física” à época, isto é, ser “ginástica ou esporte”. O autor buscou ampliar as tensões apresentadas no cenário educacional, pois, em sua perspectiva, a Educação Física não se restringia a esta ou àquela prática, mas se estendia à sua escolarização, fundamentada no projeto de formação integral, em que

não se distingue “[...] educação física, de uma educação intelectual e de uma educação moral” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 5).

A defesa pela inserção da Educação Física na escola assentava-se no rol de saberes que oferecia à Educação Física “[...] bases mais sólidas, que a **ciência** dia a dia lhe [fornecia]” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 5, grifo nosso). Fazia-se, portanto, imperativo o reconhecimento dos fundamentos teóricos em que ela se assentava e se expandia, pois, outrora, “[...] dominavam-na idéias simplistas como a [...] anatômica” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 5). Feitas as suas críticas, é o próprio Lourenço Filho quem resguarda a complexidade do campo da Biologia, sobretudo porque, na visão do autor:

[...] o que é certo é que o aspecto biológico é fundamental. Mesmo que não prescindamos dos demais, para responder a objeções, diremos que a educação é como um triângulo [...]. O aspecto biológico se representará, queiramos ou não, como a base de toda a construção (LOURENÇO FILHO, 1940b, p. 10).

Em meio às tensões sugeridas por Lourenço Filho, entre os ramos das Ciências que fundamentavam a Educação Física (LOURENÇO FILHO, 1933, 1940), era “importantíssimo” que o professor se apropriasse das “[...] matérias fundamentais ou subsidiárias da educação física, [a fim de corresponder aos anseios por uma] orientação nova na formação do pessoal do ensino” (AZEVEDO, 1937, p. 15). Era de sua preparação que dependia o êxito da “grande obra” em inserir a Educação Física nos currículos escolares, pois, “[...] á medida que [ela] vae tomando este **caracter científico**, [aumentavam-lhe] as responsabilidades” (AZEVEDO, 1937, p. 16).

Ambas as matérias demonstram que a elaboração de teorias e o desenvolvimento de pesquisas orientadoras do ensino da Educação Física já circulavam na imprensa periódica de ensino e de técnicas, desde a década de 1930. O fato de as bases epistemológicas não serem consensuais, como visto em Lourenço Filho (1933, 1940), sugere processos de negociação cuja finalidade era anunciar a natureza do conhecimento científico, moderno e sistematizado como aquele que oferecia as bases para o processo de escolarização da Educação Física, não retirando a sua potencialidade.

Diante do exposto, temos como objetivo, analisar as práticas de apropriação (CERTEAU, 2002) dos autores à Biologia e Psicologia, cuja finalidade era constituir a

Educação Física como moderna, racional e científica. Assumimos o argumento central de que essas teorias circulam nos impressos para formar uma “nova” concepção de professor e, ao fazê-lo, fornecem possibilidades de ensino para a Educação Física, materializadas nos dispositivos de leitura.

Em um primeiro momento deste artigo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para delimitação das fontes. Já o processo de análise será desenvolvido em dois eixos distintos: inicialmente, apresentaremos à circulação dos autores referenciados pelos intelectuais da Educação Física; posteriormente, compreenderemos as práticas de apropriação dos articulistas às teorias da Biologia e da Psicologia, orientadoras da intervenção dos professores.

6.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes e os procedimentos metodológicos tomam como referência aqueles apresentados no Capítulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capítulo, foram necessários alguns aprofundamentos. Como fontes, assumimos os artigos subcategorizados em **bases teóricas para a Educação Física**.

Para o mapeamento da autoria das matérias, consideramos os nomes dispostos próximo aos títulos ou, quando necessário, recorremos ao conteúdo das matérias, e mapeamos os nomes dos autores em sua introdução ou ao seu final – recurso utilizado com frequência. Há matérias que não possuem indicação de autoria, mas que compõem uma série de estudos sobre o assunto, publicados em números sucessivos ou subsequentes nos impressos. Nesse caso, buscamos as matérias anteriores para identificar os nomes dos articulistas.

Já para selecionar os autores e as obras apropriados pelos articulistas, analisamos detalhadamente o corpo textual das matérias, conforme procedimento especificado no capítulo anterior. Posteriormente, inserimos todos esses dados no *software IBM SPSS Statistics – Version 22*: ano de publicação, periódico, título, articulistas, tema, áreas do conhecimento, autores citados e obras referenciadas. Esse caminho metodológico possibilitou o cruzamento dessas informações, fornecendo um panorama quantitativo das fontes, dado o elevado número de artigos mapeados.

As áreas de conhecimento que compõem esta subcategoria foram organizadas conforme a leitura na íntegra de todas as matérias. Também assumimos como referência os temas das seções/sumários em que as matérias foram inseridas nos impressos – ainda que, por vezes, os conteúdos das matérias não correspondessem àqueles propostos pelos títulos das seções. Ao final, mapeamos **118 artigos**, assim distribuídos: **Biologia (88)** e **Psicologia (30)**. Essas áreas de conhecimento foram organizadas de acordo com as aproximações entre a natureza epistemológica e os objetos de estudo dos diferentes “grupos de ciências”, em um processo que reconhece o diálogo entre as áreas do saber estabelecido pelos intelectuais.

Para cada área do conhecimento, estabelecemos, como modo de análise, o cruzamento entre: a) os dados quantitativos referentes à autoria e sua distribuição por periódicos, obras referenciadas e autores citados nas matérias; e b) as teorias presentes nas matérias e sua materialização em possibilidades de práticas pedagógicas (presentes nos artigos subcategorizados em **estudo dos conceitos e prescrições didático-pedagógicas**).

6.3 AUTORES, OBRAS E CITAÇÕES: BASES DA BIOLOGIA E DA PSICOLOGIA EM CIRCULAÇÃO NOS IMPRESSOS

Com o intuito de fornecer aos professores os conhecimentos necessários para a sua formação e delimitar o seu campo de atuação profissional, no início dos anos de 1930, os articulistas fazem circular um conjunto de matérias cuja centralidade é discutir os saberes de diferentes áreas do conhecimento que, apropriados pelos intelectuais, formavam as bases para a intervenção pedagógica da Educação Física.

De um total de 1.795 matérias, 98 abordam especificamente a Biologia e 24 a Psicologia. Dessas, foi possível identificar a autoria em 89 matérias sobre Biologia e 20 sobre Psicologia. A Tabela 12 apresenta os autores em circulação nos periódicos que assinaram um número mínimo de duas matérias:¹⁰⁴

¹⁰⁴ Esse critério é decorrente do elevado número de articulistas que assinaram um artigo: em Biologia, mapeamos 42 nomes e em Psicologia, sete nomes.

Tabela 12 – Autores das matérias sobre Biologia e Psicologia

N.	AUTOR	BIOLOGIA					PSICOLOGIA					TOTAL
		REF	REPHy	BEF	RBEF	AENEFD	REF	REPHy	BEF	RBEF	AENEFD	
1	Inezil Penna Marinho		2	2	3							7
2	Waldemar Areno		3		2	1						6
3	Lourenço Filho				1					4		5
4	João Peregrino da R. F. Junior			2	3							5
5	Jackson R. Sharmann							4				4
6	Paulo Frederico de Figueiredo Araujo		2	1	1							4
7	Arthur Ramos	1	2									3
8	Idyllio Alcântara Abade	1			2							3
9	Alfredo Colombo			1	1							2
10	Francisco Amoros		2									2
11	Coelho Neto	1	1									2
12	Georges Dèmeny		2									2
13	Hollanda Loyola		2									2
14	Ilidio Romulo Colonia	2										2
15	Jair da Graça Raposo						2					2
16	Lauro Barroso Studart	2										2
17	Pacífico Castello Branco	2										2
18	Philippe Tissié							2				2
19	Renato Kehl		2									2
20	Sette Ramalho	2										2

Fonte: elaboração própria.

A aproximação entre os dados presentes na Tabela 12 com os vínculos institucionais/formação profissional dos articulistas acena para os espaços em que os debates da Biologia e da Psicologia como áreas do conhecimento que oferecem as bases para a Educação Física são fomentados. Essa articulação também sugere a proporção dessas discussões nas políticas educacionais voltadas para a Educação Física brasileira, sobretudo pela atuação desses articulistas como docentes e/ou gestores da Administração Pública. A análise das publicações nos AENEFD também oferece-nos pistas para essa interpretação.

Em termos numéricos, a baixa publicação de matérias sobre ambas as áreas de conhecimento nos AENEFD não significa silenciamento da instituição que chancela o periódico. Dentre os autores que possuem maior representatividade percentual na Tabela 12, há aqueles vinculados à ENEFD, como seus professores catedráticos: Inezil Penna Marinho (Cadeira de História e Organização da Educação Física e Desportos); Waldemar Areno (Anatomia, Fisiologia e Higiene Aplicada); João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior (Biometria Aplicada); e Alfredo Colombo (Educação Física Geral).

A colaboração desses intelectuais coloca em cena a ENEFD como *locus* de pesquisa de um tema discutido pela Educação Física desde o início da década de 1930 e que, a partir de 1940, se constitui em objeto de estudo principal das discussões da Biologia, no caso, os grupamentos homogêneos. Das 17 publicações sobre o assunto, 15 são assinadas por esses professores. Estrategicamente, esses intelectuais dialogam com as matérias uns dos outros, ora estabelecendo críticas, ora aprofundando os debates anteriores, com o intuito de mostrar possibilidades de organização das classes da Educação Física, assim como ocorrera na Educação.

Já os debates em circulação na REF focalizam especialmente o papel da Educação Física no desenvolvimento da saúde da população brasileira.¹⁰⁵ Por assumir a responsabilidade, como Órgão oficial do Governo, de promover a “[...] nacionalização

¹⁰⁵ Conforme Pinheiro (1933b).

definitiva” no país (PINTO, 1932, s. p.), o Exército encontra na revista o suporte por meio do qual comunicava e convencia os leitores sobre a importância da “[...] saúde [como] perfeito equilíbrio funcional e [...] da alegria [como] renovação racial” (PINHEIRO, 1932b, p. 1).

A missão de “esculpir” a raça brasileira pela “[...] higienização social” (PINHEIRO, 1932a, p. 1) fundamentava as matérias assinadas por autores, como: Ilídio Rômulo Colônia (capitão); Lauro Barroso Studart (instrutor de Higiene da Escola de Educação Física do Exército, médico); Pacífico Castello Branco (primeiro tenente, médico) e Sette Ramalho (capitão, médico) – todos em circulação apenas na REF.¹⁰⁶ Também identificados por sua formação em Medicina, há Paulo Frederico de Figueiredo Araujo e Arthur Ramos.

Os dados demonstram que os estudos realizados no âmbito da ENEFD, instituição formadora civil, alcançam, pela circulação dos seus professores em outros impressos, maior espaço em periódicos de natureza comercial (REPHy) e naqueles que são chancelados pelo Estado (BEF, AENEFD) ou que possuem vínculo com ele, pela figura de seus editores (RBEF, editados pelo major João Barbosa Leite e Inezil Penna Marinho, também ligados ao BEF). Já os desenvolvidos por intelectuais vinculados ao Exército são publicados exclusivamente na REF.

Esse cenário evidencia a proficuidade das teorias da Biologia e da Psicologia para a constituição da Educação Física como prática educativa, pois, além de serem discutidas pelas instituições formadoras de futuros professores – responsáveis por oferecer as bases para a sua atuação profissional –, também trazem impacto no âmbito da Administração Pública – órgãos com a competência para implementar esse debate em políticas educacionais.

¹⁰⁶ A estratégia dos editores da REF em publicar a sentença “O Brasil precisa do nosso esforço para a nacionalização definitiva” (PINTO, 1932, s. p.), no verso da capa de seu primeiro número, permitia ao leitor identificar o compromisso assumido por aquela instituição em prol do aperfeiçoamento racial pela ciência. Ao mesmo tempo, oferecia ao professor indícios do conteúdo a ser encontrado em suas páginas, sobretudo porque a assertiva de Roquette Pinto está associada ao lugar de onde o intelectual fala, qual seja, o movimento eugenista brasileiro. Por sua vez, a presença de Renato Kehl na REPHy (fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo, da Comissão Central Brasileira de eugenia, além de editor do Boletim de eugenia e autor das Lições de eugenia) (SOUZA, 2016) sugere que a causa eugênica no Brasil circulava em diferentes contextos, tanto civis como militares.

Dentre os autores que ocupam funções públicas, há: Inezil Penna Marinho (técnico de Educação do Ministério de Educação e Saúde); Lourenço Filho (diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Único a publicar sobre Biologia e Psicologia); Idyllio Alcântara Abade (Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo); e Coelho Neto (professor, escritor e deputado federal). Circula ainda Jackson R. Sharman (professor de Saúde e Educação Física, chefe do Departamento de Saúde e Educação Física da Universidade do Alabama/Estados Unidos da América) na REPHy.

Especificamente, a REPHy faz circular artigos de intelectuais reconhecidos por suas lideranças em diferentes segmentos da sociedade civil, possibilitando-lhes veicular discursos que não eram os oficiais, mas a eles ofereciam suporte. Conforme a Tabela 12, além dos autores já mencionados, circulam os idealizadores/reformadores dos métodos que fundamentaram o ensino da Educação Física, como Georges Dèmeny, Francisco Amoros e Phillipe Tissié, e o próprio editor do periódico, Hollanda Loyola.

6.3.1 Bases teóricas para a Biologia e a Psicologia

Com o intuito de apresentar os referenciais teóricos utilizados por esses autores, elaboramos os Quadros 2 e 3:

Quadro 2 – Relação de obras referenciadas nos artigos de Biologia

Autor	Obra	Nº
João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior	O eterno problema do grupamento homogêneo. Revista Brasileira de Educação Física , Rio de Janeiro, ano 1, n. 7, p. 2-4, jul. 1944	4
	O eterno problema do grupamento homogêneo. Revista Brasileira de Educação Física , Rio de Janeiro, ano 1, n. 10, p. 50, out. 1944	2
	O eterno problema do grupamento homogêneo. Boletim de Educação Física , Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, p. 7-12, dez. 1944	1
Inezil Penna Marinho	O eterno problema do grupamento homogêneo. Revista Brasileira de Educação Física , Rio de Janeiro, ano 1, n. 8, p. 5-17, ago. 1944	2
	Grupamento homogêneo: considerações em torno desse problema em educação física. Revista Educação Physica , Rio de Janeiro, n. 65, p. 15-16; 29-30 e 52-54, jun. 1942	2
	Trabalho apresentado no 1º Congresso Pan-Americano de Educação Física	1
Escola Joinville Le Pont	Regulamento nº 7	5
Alfredo Colombo	A organização de classes em educação física (sobre “o eterno problema do grupamento homogêneo”). Revista Brasileira de Educação Física , Rio de Janeiro, ano I, n. 12, p. 9-11, dez. 1944	2
	Trabalho apresentado sobre provas práticas, no 1º Congresso Pan-Americano de Educação Física	1
Lowman, Colestock e Cooper	Corretive Physical Education for Groups . Nova York, 1932	3
C. H. Mac Loy	Measurement of Athletic Power . Nova York, 1932	1
	Tests and Measurement , 1939	1
Lauro Barroso Studart	Congresso de Educação Física. São Paulo, 1940	1
	A estatura, o peso e a capacidade vital dos escolares do Distrito Federal e São Paulo . Trabalho apresentado no I Congresso Paulista de Educação Física	1
Lourenço Filho	Apontamentos sobre “maturidade é exercício”. Revista Brasileira de Educação Física , Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 4-6, jan. 1944	1
	Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita . São Paulo: Editora Melhoramentos, 1933	1
Dawson	The Phisiology of the Phisical Education . Baltimore, 1935	2
Hughes	The Administration of health and Physical Education in Colleges . New York, 1935	2
Arnold Gesell	Maturation and infant behavior pattern. Psychological Review , 1929, n. 36	1
Arnold Gesell e H. Thompson	Infant behavior, its genesis it growth . Nova York: Mc. Graw-Hiel, 1934	1
Brasil	Legislações	2

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Autores e citações (Biologia)

Autor	Nº	Autor	Nº
Inezil Penna Marinho	8	Alexis Carrel	3
João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior		Anísio Teixeira	
Alfredo Colombo	6	Binet	
C. H. Mac Loy		Dalton	
Georges Dèmeny		Dawson	
Lauro Studart		F. Heckel	
Escola Joinville Le Pont	5	Floriano Stoeffel	
Lourenço Filho		Foster	
Aristóteles	4	Galieno	
Arno Arnold		Gates	
Carleton Washburne		Helen Parkhurst	
Francis Galton		Lowman	
Frederico Burk		Nicola Pende	
Lagrange		Phillipe Tissié	
Maurice Boigey		Renato Kehl	
Platão		Rogers	
		Rosenthal	

Fonte: Elaboração própria.

A organização de ambos os quadros fez-se necessária, pois há autores que são referenciados com as suas obras, ao final dos artigos, ou são mencionados no corpo do texto. Ao indicarmos os dois índices, a leitura dos referenciais que ofereceram suporte para o debate da Biologia na Educação Física se torna mais ampliada, além de mostrar que o impacto quantitativo desses autores é maior do que aquele apresentado pelo uso de suas obras, nas referências/notas bibliográficas.

Todos os autores mencionados em até cinco matérias (Quadro 3) são aqueles que possuem obras citadas com maior relevância numérica (Quadro 2),¹⁰⁷ com exceção

¹⁰⁷ Para a elaboração do Quadro 2, criamos este critério devido ao elevado número de obras referenciadas uma vez, no caso, 47. Já para o Quadro 3, optamos por apresentar os autores citados em no mínimo 3 artigos, pois encontramos 65 referenciados em 2 artigos, e 276 em 1 artigo. Nesse caso, 539 autores foram referenciados nos artigos que discutem a Biologia como base para o ensino da Educação Física.

de Georges Dèmeny. É o caso de Inezil Penna Marinho, João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior, Alfredo Colombo, Lauro Barroso Studart e Lourenço Filho.

A análise das citações feitas nas matérias assinadas por esses autores identifica que todas as obras de Inezil Penna Marinho foram referenciadas em seus próprios trabalhos (3) e por Alfredo Colombo (2); as de João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior por Inezil Penna Marinho (5) e Alfredo Colombo (2); as de Alfredo Colombo por ele próprio (1) e por Inezil Penna Marinho (1). Já João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior se apropria de Lourenço Filho (1) que, por sua vez, não dialoga com esses intelectuais na matéria assinada por ele. Esses dados demonstram que o elevado índice das obras desses intelectuais (Quadro 2) está relacionado com as citações feitas aos trabalhos uns dos outros e às suas próprias obras.

Das 21 obras (Quadro 2), 13 foram utilizadas em sua versão brasileira e 8 na língua inglesa. Em uma análise do total de todas as obras referenciadas (68), há: língua portuguesa (31); inglesa (30); francesa (3), alemã, espanhola e italiana (1). Especificamente sobre as obras em língua inglesa, os seus títulos oferecem indícios de que os livros abordam assuntos relacionados com: Educação Física e Saúde, uso de escalas e testes para avaliação, idade psicológica e motora, currículo e saúde, administração da saúde, aprendizagem e maturação, Fisiologia, Anatomia, Cinesiologia e Medicina Social.¹⁰⁸ A essas temáticas são acrescidas discussões fundamentadas pela: Filosofia, em Aristóteles, Platão e Alexis Carrel; Matemática, em Francis Galton; Química e Física, em John Dalton.

A presença de Lourenço Filho como único autor de matérias sobre Biologia (1) e Psicologia anuncia o seu lugar de importância na Educação Física brasileira. Ele é o único autor brasileiro que possui um livro nas referências (sobre a realização de testes educacionais), fundamentando as discussões de João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior (Quadro 2). Já no campo da Psicologia, os autores e as obras em circulação nos periódicos são apresentadas nos Quadros 4 e 5:

¹⁰⁸ Essas discussões também encontram-se em autores citados no Quadro 3, como Maurice Boigey, Arno Arnold, Binet, Floriano Stoeffel e Nicola Pende.

Quadro 4 – Relação de obras citadas nos artigos de Psicologia¹⁰⁹

Autor	Obra	Nº
Arthur I. Gates	Elementary Principles of Education	1
Pierre Villey	Le monde des Aveugles: essai de psychologie. Paris: E. Flammarion, 1914	1
Henri Bergson	Matière et mémoire. Paris: Félix Alcan	1
Brasil	Legislações	1

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Autores citados da Psicologia¹¹⁰

Autor			
Arthur I. Gates	Emilio Faguet	Henry Wallon	Meek
Adler	E. Flammarion	Heyman	Miranda Santos
Aristóteles	Erich Fromm	Jean Jacques Rousseau	Nietzsche
Bacon	Eyster	Jesse Feiring Williams	Otto Gross
Baudin	Francis Galton	Jung	Pierre Villey
Bergson	Franklin	Kirkegaard	Pintner
Binet	Freud	Klages	Renée Le Senne
Brasil	Seward C. Stanley	Krestschmer	Spranger
Carlos Wagner	Gersus Paula Lima	Larsh	Thomas H. Hawtin
Carr	Gregorio	Legouvè	W. James
Claude Bernard	Marañon	Lorenzini	Wheeler
Edward L. Thorndike	Griffit	Marey	Wiersma
			William H. Kilpatrick

Fonte: Elaboração própria

Nas matérias que oferecem as bases da Psicologia para a teorização da Educação Física, circulam autores reconhecidos por seus estudos no campo da Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria (Edward Lee Thorndike, Sigmund Freud, Otto Gross, Carl Gustav Jung, Henry Wallon e Pierre Villey); Filosofia (Friedrich Nietzsche, Francis Bacon, Jean Jacques Rousseau), Medicina e Filosofia (Claude Bernard),

¹⁰⁹ No Quadro 4, todas as obras citadas nos artigos foram apresentadas

¹¹⁰ No Quadro 5, foram organizados todos os autores citados, em um total de 49.

Caracterologia (Renée Le Senne), Educação (William H. Kilpatrick) e Educação e Psicologia (Arthur I. Gates).

A aproximação entre todos os autores citados nas matérias sobre Biologia e Psicologia explicita as apropriações dos conceitos de intelectuais que ofereceram as bases para ambas as áreas do conhecimento. Entre eles: Aristóteles, Arthur I. Gates, Binet, Legislações brasileiras, Claude Bernard, Edward L. Thorndike, Francis Galton, Franklin, Jean Jacques Rousseau, Jesse Feiring Williams e Otto Gross. Essas convergências são representativas de uma literatura que se consolida como orientadora do processo de inserção e constituição da Educação Física como disciplina, fundamentada especialmente na Medicina, Psicologia, Educação e Filosofia.

A presença de um único autor brasileiro, Miranda Santos, citado pelo major-médico João Pires Teixeira (TEIXEIRA, 1958), instrutor de Psicologia da EsEFEx, indica o processo inicial dos articulistas da Educação Física em dialogar com estudos realizados no Brasil sobre Psicologia, o que reforça a importância de Lourenço Filho no periodismo técnico e de ensino.

As práticas de apropriação dos intelectuais da Educação Física aos autores das áreas da Biologia e da Psicologia acenam para modelos culturais em circulação no Brasil no início dos anos de 1930. Ao mesmo tempo, salientam os processos de conformação dos periódicos a essas teorias, fazendo veicular prescrições para a prática pedagógica e orientações para a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física.

6.4 CIRCULAÇÃO DE PROJETO DE FORMAÇÃO E A SUA MATERIALIZAÇÃO EM ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Em prol da saúde e da longevidade da nação brasileira, os articulistas veiculam artigos que assumem a noção de aperfeiçoamento físico, psíquico e moral como meio para melhoria progressiva da espécie humana. O objetivo dos intelectuais era acenar para a necessidade de formação de uma prole sadia de corpo e de espírito, com base na realização de grupamentos de indivíduos selecionados (CUNHA, 1935).

No âmbito da cultura e política, circulavam, à época, representações do homem brasileiro, como as de Jeca Tatu, personagem criada por Monteiro Lobato associada

à ausência de higiene, aversão ao trabalho, desinteresse pela cultura letrada e rodeado por moléstias e taras. Era preciso, a favor do desenvolvimento de uma sociedade moderna, urbana e industrial, que se pretendia em meados da década de 1930, substituir aquela imagem do brasileiro por uma que almejasse o progresso do país e para isso contribuísse.¹¹¹

Assim, com a finalidade de aumentar o “[...] número de tipos urbanos normais, [diminuir o] desaparecimento dos sub-normais e dos geneticamente inferiores” (BRANCO, 1933b, p. 19), o movimento eugênico no país encontra na Educação Física um caminho para “[...] favorecer a formação de qualidades hereditárias ótimas; [e] impedir a aquisição de caracteres degenerativos e transmissíveis hereditariamente” (BRANCO, 1933b, p. 19). Circulavam as ideias de intelectuais, como Renato Kehl e Otávio Domingues, que, em apropriação a Francis Galton, fundamentavam uma “eugenia brasileira” (SOUZA, 2016), com o propósito de fazer avançar a civilização no País.

Intelectuais, como Cunha (1935), também se apropriavam de Platão e Aristóteles para atribuir à Educação Física o papel de auxiliar a seleção dos caracteres hereditários, físicos, intelectuais e morais. Esses filósofos ofereciam as bases para o debate sobre a eugenia nos impressos, pois também pensavam em uma depuração do homem, por meio da dosagem de exercícios, com o intuito de gerar “[...] filhos saudáveis, vigorosos, inteligentes capazes de intensificar o trabalho físico e moral da raça” (CUNHA, 1935, p. 6).

Se a defesa pelo ideal modernizador do brasileiro (BRANCO, 1933a, 1933b; CUNHA, 1935) era compartilhada entre os articulistas, o mesmo não se pode afirmar sobre os seus alicerces teóricos, especificamente em relação aos projetos de intervenção eugênica. Os estudos de Francis Galton propunham medidas educativas e orientações eugênicas positivas, conforme discute Souza (2016). É primeiro-tenente Branco (1933b, p. 19) quem reconhece a urgência de “[...] prosélitos apaixonados

¹¹¹ De acordo com Ariclê e Lorenz (2009), o campo literário assumiu lugar de relevância na construção de diferentes símbolos do homem típico brasileiro, no imaginário social da população. Para os pesquisadores, José de Alencar consagrou a figura do índio como um emblema nacional; Euclides da Cunha, na virada do século XIX para o XX, destacou o sertanejo, seja pela sua força, seja pelas suas fraquezas; já Monteiro Lobato, no início do século XX, e em apropriação às teorias do determinismo biológico, elaborou a figura simbólica do Jeca Tatu, um trabalhador rural do interior do Estado de São Paulo.

[pelos princípios galtonianos a] [...] lhe emprestarem suas luzes para tornar o ideal eugênico uma parte do sistema de educação”. Especificamente, o autor sugere o uso da eugenia no campo educacional brasileiro, sob uma concepção mais formativa, do que pela erradicação.

Já Renato Kehl, embora identificado como “[...] apóstolo de Galton no Brasil” (BRANCO, 1933b, p. 19), propunha a “[...] esterilização nos indivíduos epilepticos, hemofílicos, coreicos e outros” (BRANCO, 1942, p. 45), em ensinamentos eugênicos de natureza negativa, não propostos por Galton.¹¹² O marechal Cunha (1935) esclarece essas divergências, sem deixar de demonstrar a sua inclinação para as práticas eugênicas negativas:

A ação positiva da eugenia manifesta-se, quando se propõe, nas uniões sexuais, a integrar todos os elementos que assegurem uma excelente procriação, [...]. Considerando a ação negativa da doutrina, deparamos com motivos de oposição e malquerença erguidos contra ela [...]. Um dos aspectos dessa ação negativa é o que se refere a anormais de todas as classes, para impedir que esses influam sobre a geração e transmitam as taras à descendência (CUNHA, 1935, p. 7).

Mesmo em uma apropriação antagônica das proposições eugênicas, os intelectuais defendiam intervenções no âmbito da escola que alcançassem o aperfeiçoamento físico e moral do brasileiro. Era pelo entusiasmo à doutrina que médicos, professores e legisladores, na escola ou na caserna, defenderiam essa causa, em prol da Educação Física (BRANCO, 1942). No âmbito das escolas primárias, dos ginásios, das escolas normais e do ensino superior, impunha-se a instrução imediata de conhecimentos da Biologia humana, hereditariedade e eugenia (A EUGENIA, 1933). Em âmbito nacional, editores viam-se impulsionados a publicar livros e revistas, assim como os médicos e educadores eram motivados a realizar conferências e congressos, veiculando os ideais de aperfeiçoamento e apuro do homem brasileiro (CUNHA, 1935).

Ao Estado cabia a publicação de manuais cujo objetivo era vulgarizar os princípios eugênicos e defender as futuras gerações (A EUGENIA, 1933). Sob essa prerrogativa, a ESEFEx encontra na REF o meio pelo qual orienta a atuação dos professores e faz circular os estudos realizados na própria escola, com o objetivo de firmar-se como a

¹¹² Ler mais em Góis Júnior e Garcia (2011), Góis Júnior (2013) e Silva (2014).

instituição responsável pelo aprimoramento racial no Brasil. É o caso das matérias apresentadas nas Figuras 36 e 37, sobre o uso dos raios infravermelhos e ultravioleta:

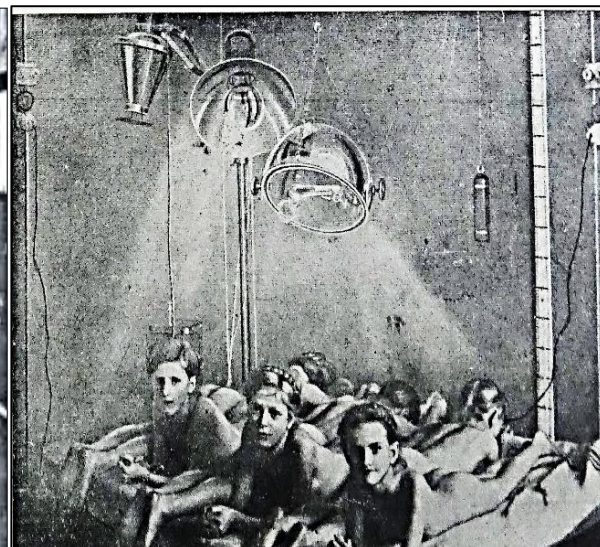
Figura 36 – Raios infravermelhos associados aos raios ultravioleta



Legenda: “Outro banho coletivo de raios associados. – As crianças ficam em movimento circular constante, para melhor homogeneidade da ação actínica” (p. 26).

Fonte: Branco (1933a).

Figura 37 – Raios infravermelhos associados aos raios ultravioleta



Legenda: “Ilustramos estas notas com algumas fotografias, tiradas nas principais clínicas alemãs, onde nós podemos constatar o emprêgo associado do infra-vermelho ao ultra-violeta, máxime na terapêutica infantil” (p.27)

Na matéria, Branco (1933a) explica os procedimentos a serem adotados pelos laboratórios, para aplicar e associar ambos os raios em crianças. Essas práticas buscavam reduzir os índices de mortalidade infantil, favorecendo à saúde das “[...] crianças do Rio de Janeiro que, sabemos, é uma das Capitais do mundo onde é maior o número de vítimas nas primeiras idades” (BRANCO, 1933a, p. 27).

A leitura do *corpus documental* oferece pistas de que, no interior dos periódicos, as proposições para intervenções eugênicas são direcionadas por aqueles que possuem formação em Medicina. É possível que o desenvolvimento de tais medidas fosse de responsabilidade apenas dos médicos e, aos profissionais que atuavam com a Educação Física, caberia divulgá-las entre os alunos.

Em relação às orientações para prática do professor de Educação Física na escola, há indícios de um silenciamento referente à sistematização da doutrina eugênica em situações de aula, ensinadas por meio dos exercícios físicos. Essa ausência sugere o distanciamento entre os ideais eugênicos e a possibilidade de materializá-los na

escola, por meio dos exercícios a serem aplicados às crianças, o que acena para apropriações mais direcionadas à formação docente do que para a orientação de sua intervenção pedagógica.¹¹³

Esse argumento é reforçado pelas dificuldades encontradas pela doutrina eugênica em estabelecer regras práticas e seguras que a conduzissem a resultados confiáveis. Com base nessas constatações, foi necessário incorporar ao modelo eugênico ações de natureza preventiva, profilática e de “higiene racial”, cujo propósito era criar hábitos anteriores à própria intervenção (CUNHA, 1935).

Outro fator que concorreu para a (re)significação da doutrina eugênica está relacionado com a conjuntura social do Brasil que, em decorrência do êxodo rural, apresentava um cenário de falta de asseio em bairros populares, com famílias numerosas e alimentação insuficiente (AZEVEDO, 1937b). Era necessário o estudo das condições de vida das cidades modernas, com teorizações mais eficazes para a sociedade do que aquelas pensadas para uma população “ideal” – e isso também inclui compreender o papel **social** a ser desempenhado pela Educação Física (AZEVEDO, 1937b). O autor, em apropriação a Sluys, afirma que a vida moderna conferia especificidades sociais à Educação Física, capazes de derivar atitudes higiênicas **sociais** e moralizadoras.

Sob os fundamentos da Ciência, a Educação higiênica pretendia corrigir “[...] a fraqueza organica, [produzir] figura symetrica, [desenvolver] os músculos, [dilatar] o thorax, [augmentar] a vitalidade e a resistencia, pondo a saúde sobre um pedestal firme” (EDUCAÇÃO HYGIENICA, 1938, p. 7). Sob os preceitos higiênicos, a Educação Física desenvolvia o vigor físico necessário para o equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma e, assim como no movimento eugênico, preconizava a preservação da pátria e a dignidade da espécie. No que se refere à delimitação de proposições para a atuação docente, fazem-se circular práticas de intervenção dirigidas sobretudo a exercícios que fortaleciam e desenvolviam os órgãos vitais, com o objetivo de

¹¹³ O fato de os editores não publicarem matérias com natureza didático-pedagógica “eugênica” também mostra uma intervenção compartilhada entre médicos e professores, sem uma delimitação específica de quem deve atuar na sistematização das sessões de Educação Física para esses fins.

alcançar a saúde tão requerida pela vida artificial em voga nas cidades modernas (EDUCAÇÃO HYGIENICA, 1938, p. 7).¹¹⁴

A urgência pela modernidade requeria possibilidades de ensino para a Educação Física articuladas intrinsecamente com as concepções de homem em circulação no início dos anos de 1930. Se o brasileiro do século XIX era “[...] diminuído nas suas aspirações, atingido no seu físico, [...] abatido de ânimo e indolente. [O brasileiro dos nossos dias, do século XX] salta pelas praias, exercita-se nas pistas, [...] com a vida palpitando em seus movimentos e vibrando em suas ambições” (STUDART, 1937, p. 40).

Também nos remetemos, com base na matéria de Studart (1937), à representação do brasileiro semelhante à do Jeca Tatu. Se antes ele era símbolo daquilo que se deveria combater no país, paulatinamente se torna a personificação daquilo que poderia dar certo no Brasil, pelos esforços no campo da profilaxia em substituição ao da erradicação. Nesse caso, as matérias conferem à Educação Física e à higiene o resgate do “abismo” em que o país se encontrava, em uma narrativa otimista sobre a constituição da pátria brasileira (STUDART, 1937).

Os debates à época sobre as iniciativas do homem em frente aos desafios colocados pela modernidade também requeriam dos articulistas a publicação de matérias fundamentadas na indissociabilidade da saúde orgânica e no equilíbrio das emoções, oferecendo prescrições para a prática e orientações para a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física. Dentre as práticas recomendadas, os exercícios

¹¹⁴ Em relação à necessidade de maior articulação entre a Educação Física e os demais campos do conhecimento, especificamente no âmbito da formação de professores, Langton (1938) reforça o papel da imprensa especializada em publicar artigos sobre programas escolares voltados para a saúde. Nesse processo, requeria-se a colaboração entre Associações de profissionais, Departamentos de Educação Física e articulistas, a fim de elaborar programas de saúde escolar, de alcance nacional. Essas fontes oferecem pistas das bases do movimento iniciado no Brasil sobre a criação de Associações de professores, sua posterior relação com os periódicos de ensino e de técnicas da Educação Física e os seus impactos na construção de políticas em favor da escolarização desta disciplina. É o caso da Associação Brasileira de Educação Física, coordenada por Hollanda Loyola, editor da REPhy (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1941); a Associação de Professores de Educação Física do Rio de Janeiro, coordenada por Inezil Penna Marinho, editor da RBEF (ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 27, 1946); e a criação da AENEFD chancelada pela ENEFD, Instituição de ensino superior. O editor da REPhy também reconhece o periódico como importante propagador dos princípios higiênicos, desde que contribua para a educação da vontade dos seus leitores, e não indique formas de tratamento de doenças, algo que competia a médicos, hospitais e ambulatórios (EDUCAÇÃO HYGIENICA, 1938).

metódicos realizados ao ar livre, sob o Sol, harmônicos, eram indispensáveis para o desenvolvimento das funções respiratórias, o “desafôgo” das excitações nervosas e a correção de taras e afecções (VALERIO, 1933), como observado na Figura 38:

Figura 38 – Vida ao ar livre



Fonte: Vida ao ar livre (1935b, p. 20-21).

A Figura 38 sugere-nos as práticas de apropriação dos editores em circulação na REF ao higienismo, por duas vias. Na primeira, cria-se uma seção denominada “Vida ao ar livre” que, pela sua forma, explicita os processos de conformação e editoração da revista a esse modelo cultural. Utiliza-se uma fonte no título sob uma grafia de estilo manual, livre; e as fotografias são organizadas, nas páginas, tanto em uma disposição horizontal como em diagonal (para a direita e esquerda). Fundamentados na concepção de educação da vontade (EDUCAÇÃO HYGIENICA, 1938), os editores lançam mão desses recursos para convencer os professores dos benefícios das atividades realizadas ao ar livre, com fins higiênicos.

Já a segunda via diz respeito ao conteúdo em si das matérias, mostrando para o professor o modo como trabalhar com essas práticas na escola. Na Figura 38, assim como em todas as matérias desta seção, ensina-se a ginástica feminina, com ou sem o uso de aparelhos (bolas, arcos e cordas) e em espaços como praias e jardins. Em todas elas, há fotografias de moças realizando os movimentos ginásticos, ora

mostrando momentos específicos dos exercícios, como na Figura 89, ora pelo sequenciamento numérico e descrição textual dos movimentos presentes nas imagens (AR LIVRE, 1935b; VIDA AO AR LIVRE, 1935c).

Já a Figura 39 traz uma Lição de Educação Física, fundamentada no Método Francês, em que os exercícios são realizados por meio de brincadeiras historiadas:

Figura 39 – Lição de Educação Física



Fonte: Teixeira (1933, s. p.).

Legenda:

“Um Passeio em casa da vóvô

[...] SESSÃO PREPARATORIA 4 – FLEX. TRONCO Perguntei da onde vem vovô, ele respondeu fui assistir a pesagem de lã que vou mandar para a cidade (as crianças imitam uma balança e elevam os bracinhos lateralmente)”.

As Lições são utilizadas com o objetivo de entusiasmar as crianças a realizarem-na. Nesse caso, toda a sistematização da Lição está baseada na educação respiratória: a sessão preparatória visa ao aparelho respiratório, com evoluções e flexionamentos da caixa torácica; nos exercícios das 7 Famílias presentes na Lição propriamente dita (marchar, trepar, saltar, suspender/carregar, correr, lançar e lutar). Cada criança deve regular a sua respiração em um ritmo próprio, a cada esforço.

Esses exercícios, identificados como de efeitos gerais,¹¹⁵ podem ter seus resultados ainda mais ampliados “[...] si após eles praticarmos exercícios respiratórios especiais

¹¹⁵ De acordo com Lotufo (1941), os exercícios de efeitos gerais devem ser naturais, pois o corpo humano funciona melhor se for exercitado com movimentos semelhantes àqueles realizados em seu cotidiano. Nesse caso, os exercícios das 7 Famílias eram ensinados como brincadeiras, pois são esses os movimentos realizados naturalmente pelas crianças, o que se torna ainda mais potencial pelo uso de histórias relacionadas com o universo infantil.

visando a volta à cama” (TAVARES, 1935, p. 4). Nessa Lição, os exercícios de volta à calma compreendem as marchas que, na Lição, foram orientadas por uma história: “Os patinhos também voltam da lagôa (as creanças imitam), os pombos cantam, os pássaros também festejam o anoitecer e cantam (as creanças imitam [...])” (TEIXEIRA, 1933, p. 5).

Ambas as matérias, presentes nas Figuras 38 e 39, mostram como o higienismo circulava nos periódicos, oferecendo as bases para uma Educação Física realizada ao ar livre e de modo natural. Como um projeto de formação, focalizava a saúde física do ser humano, visando também à qualidade do seu estado de “saúde espiritual”. Sob essa concepção, o bem-estar do espírito não era um meio para a “saúde física”, mas um fim em si mesmo, em uma influência recíproca entre corpo e espírito.

Assim, para alcançar os resultados esperados por toda medida higiênica, seria necessário satisfazer ao espírito ao mesmo tempo que o corpo (FISCHER, 1938). Esses fundamentos, anunciados pela Filosofia grega,¹¹⁶ circularam nos impressos da Educação Física, com a finalidade de conferi-lhe papel de importância na formação integral do homem brasileiro, o que também contribuiu para que ela fosse inserida no “Quadro Geral da Educação”. Não se falava mais em uma educação intelectual, que desconsiderasse uma educação Física. Elas passaram a ser vistas de modo entrelaçado no cenário educacional, respeitando-se as suas especificidades:

Educação Física não poderia mais ser confundida com os aspectos particulares do seu ensinamento técnico: ginástica, esportes ou jogos escolares. É um processo global, por sua natureza, inseparável do próprio conceito de educação, tomado em sua totalidade (RAMOS, 1936, p. 35).¹¹⁷

¹¹⁶ Studart (1937, p. 39) também ressalta que, na antiga civilização grega, os homens realizavam seus exercícios sob “[...] a influência benéfica do ar, da luz do sol [...] [em uma] concepção francamente fisiológica e higiênica, [e respiravam] em um ambiente de saúde, equilíbrio e euforia”. Nota-se como a Filosofia fora apropriada e (re)significada pelos articulistas, pois ora ela se apresenta como fundamento da eugenia, ora do higienismo.

¹¹⁷ O debate proposto por Ramos (1936, p. 35) está baseado na afirmativa de Pètre-Lazar, para o qual “A educação física é o conjunto de todos os meios físicos, intelectuais e morais que podem assegurar a saúde física e moral por um desenvolvimento normal do corpo humano”.

De igual modo, com o objetivo de oferecer as bases para uma Educação Física com fins higiênicos, veicula-se nos impressos o parecer emitido por Rui Barbosa sobre a Instrução Primária (1882): “A gymnastica não é agente, materialista, mas pelo contrario, uma influencia tão moralizadora, quanto **hygienica**, tão imprescindível á educação do sentimento e do espirito quanto á estabilidade da saúde e o vigor dos órgãos” (EDUCAÇÃO HYGIENICA, 1938, p. 7, grifo nosso). Sua narrativa apresenta, do mesmo modo que Studart (1937) e Fischer (1938), os princípios para a escolarização da Educação Física, fundamentados sobretudo na indissociabilidade entre corpo, mente e espírito, base da Filosofia grega.

Para contemplar as orientações de Rui Barbosa, o autor vê na calistenia uma série de exercícios que, fundamentados em princípios científicos, tinham fator de alta importância educativa. Os exercícios calistênicos possuem duas naturezas: os que são realizados por voz de comando; e os ritmados, “[...] exercícios propriamente hygienicos, que têm por fim fortalecer e desenvolver os órgãos vitaes, estimular a circulação e desenvolver e treinar os grupos de musculos do tronco, pernas, etc.”.

Com base nesses princípios, circulavam matérias orientadoras da atuação dos professores, ensinando-os a selecionar e combinar os movimentos, com música e sequenciamento dos exercícios, conforme demonstra o Quadro 6 e as Figuras 40 e 41:

Quadro 6 – Callisthenia: detalhes técnicos

XIII – Posição inicial – mãos á nuca, pés separados

1. Inclinar o tronco para a esquerda
2. Repetir o movimento para a direita

XIV – Posição inicial – sentado

1. Deitar
2. Voltar á posição inicial

XV – Posição inicial – deitado, mãos ao lado do corpo

1. Levantar a perna esquerda, estendida
2. Voltar á posição inicial

XVI – Posição inicial – deitado, pernas levantadas, esquerda acima da direita; mãos ao lado do corpo, palmas apoiadas no chão

1. Alternar a posição das pernas
2. Nota: Permanecer na posição enquanto durar o exercicio

Figura 40 – Música para realização dos exercícios

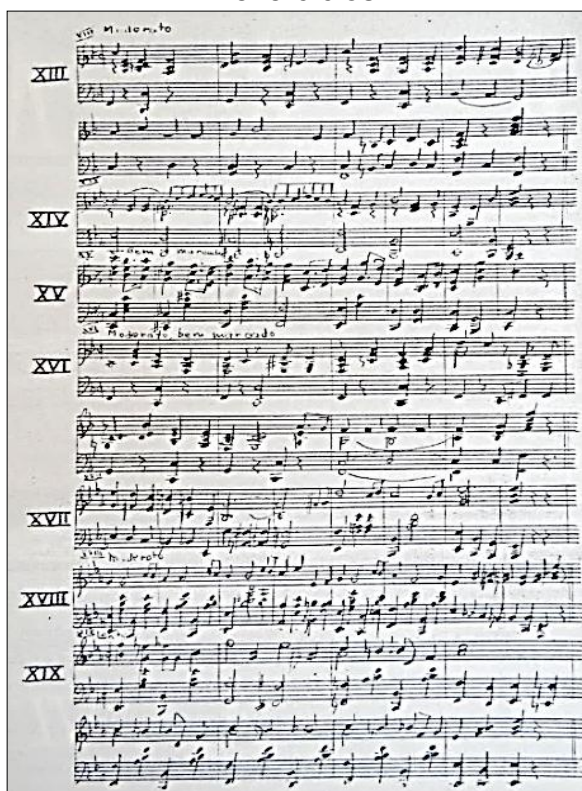
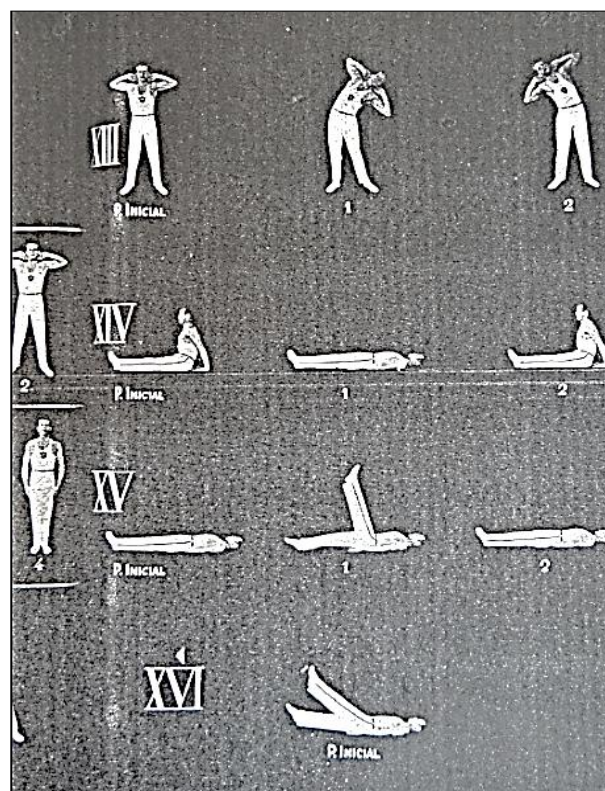


Figura 41 – Série de exercícios livres



Fonte: Moraes (1932, p. 29-24).

Na matéria assinada por Moraes (1932), são utilizados três recursos com a finalidade de favorecer o processo de aprendizagem do professor, oferecendo-lhe suporte para a sua atuação profissional. No Quadro 6 e nas Figuras 40 e 41, as séries de exercícios combinados, enumerados entre 13 e 16, são ensinados de modo distinto: em forma de texto, por meio da partitura musical (músicas específicas para cada número, com mudanças de compasso e tonalidades); e por fotografias de uma pessoa realizando os movimentos escritos anteriormente.

Para obter os benefícios sobre a ação mecânica dos músculos, a função orgânica e o sistema nervoso, era preciso praticar a calistenia sob os preceitos higiênicos. Como substituta da atividade natural do homem, ela deveria ser executada em ambientes bem ventilados, perto de parques e jardins, pois “[...] os locais confinados não são os mais aptos para exercitar os músculos nem para provocar esses intercâmbios orgânicos, porque, em lugar de favorecer o organismo, lhe prestaria frouxo trabalho” (WOOD, 1938, p. 54).

A análise do *corpus documental* acena para um paradoxo nos impressos, isto é, em toda a periodização, há artigos caracterizados por veicular os princípios eugênicos, mas há também uma lacuna em relação às matérias que explicitem, em seu corpo, a materialização da doutrina eugênica em exercícios a serem ensinados nas aulas de Educação Física. Nesse caso, as apropriações dos intelectuais ao movimento eugênico contribuem para definir a forma das matérias, como ocorre em Moraes (1932). Isto é, a necessidade de manuais artísticos e intelectuais que divulgassem os ideais eugênicos entre a população, como afirma Cunha (1935), encontra proficuidade nos periódicos da Educação Física.

Fundamentados nessa concepção de formação humana, os articulistas punham em circulação um conjunto de matérias caracterizadas pela presença de diferentes recursos textuais, musicais e imagéticos, com o objetivo de oferecer, de modo preciso e simplificado, possibilidades de intervenção profissional – cujos alicerces são anteriores à própria eugenia:

[...] não somente ao vigor físico como ao desenvolvimento intelectual, em busca de um equilíbrio que muito bem exprime o conhecido aforismo de Juvenal [*Mens Sana in Corpore Sano*]. Trata-se de um conjunto de regras e prescrições para aplicação das leis biológicas ao aperfeiçoamento da espécie humana (CUNHA, 1935, p. 7).

Como expressa Cunha (1935), é o diálogo com a Filosofia que oferece as bases para a sistematização da Educação Física, a fim de desenvolver harmoniosamente o físico e o intelecto. Pelo princípio da indissociabilidade entre sentimentos, espírito, saúde e vigor dos órgãos, a prescrição de “leis biológicas” privilegiavam o equilíbrio de todas as funções do ser humano.

6.5 MATÉRIAS SUBSIDIÁRIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: BIOLOGIA E PSICOLOGIA

As discussões sobre os modelos de formação humana fundamentados na eugenia e no higienismo requeriam o “enquadramento” da Educação Física, do ponto de vista científico, nos domínios da Biologia Geral – como já analisado pela leitura dos títulos das obras referenciadas nas matérias. Com esse propósito, os intelectuais em circulação na imprensa periódica de ensino e de técnicas se apropriam de estudos da grande área da Biologia para elaborar as teorizações específicas da Educação Física.

Ao delimitarem os exercícios corpóreos como seu objeto de pesquisa, esses articulistas são conduzidos “[...] a grandes diretrizes da moderna biologia, que também mantem articulação com demais campos do conhecimento, como a fisiologia” (SALZANO, 1935, p. 7).

O caráter racional requerido à Educação Física confere-lhe os mesmos marcos que “[...] assinalam os limites da metodologia biológica” (SALZANO, 1935, p. 7) e incumbi-lhe estudos cuja centralidade é estabelecer relações entre as diversas funções do homem em movimento. O estatuto científico e metódico atribuído à Educação Física permitia-lhe o aprofundamento na realidade do organismo humano, especificamente dos exercícios corporais, formando “[...] uma imagem aproximada da verdade mas sempre uma imagem e não a própria realidade” (SALZANO, 1935, p. 7).

Essa constatação, baseada em Whilhem Knell, confere aos estudos da Educação Física princípios de verossimilitude a processos mais complexos dos conhecimentos originários da Biologia, retroalimentando a Ciência e a produção do conhecimento positivo na resolução de problemas. A Educação Física, desse modo, coopera para responder às indagações levantadas no campo mais macro da Biologia.

Sob essas prerrogativas, o diálogo dos intelectuais com esse grupo de ciências e com suas ramificações, como a Anatomia, Antropometria, Fisiologia, Morfologia, Biotipologia e Biomecânica, organiza e constitui a área da Educação Física, inserindo-a nos problemas educacionais. Para consolidar esse processo, o uso de teorias da Biologia serve para a produção de uma “teoria prática” da Educação Física, em que o professor compreende a “[...] influencia que os exercícios físicos exercem sobre o organismo e de que modo deve **dosá-los, seriá-los e aplicá-los**” (SALZANO, 1935, p. 9, grifo nosso).

Paulatinamente, circulam nos impressos matérias que elaboram uma teorização para a Educação Física fundamentada na Psicologia, por meio das quais se requeria o mesmo estatuto atribuído à Biologia. Isto é, para a Educação Física ser racional, metódica e científica, era preciso incorporar ao estudo das capacidades físicas todo o

conhecimento relacionado com as capacidades psíquicas. Afinal, “[...] quem [poderia] [...], cientificamente, separar umas das outras?” (OLINTO, 1933, s. p.).¹¹⁸

Algo recente à época, a apreciação dos estudiosos da Educação Física à personalidade humana e à “[...] intervenção dos dados dessa ciência, na [sua] técnica e na [sua] teorização” (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 1) fora gerado pelas descobertas no campo da Psicologia sobre a totalidade do ser humano. A ampliação da concepção de corpo, do seu valor e de sua relação com o espírito visa a consolidar a inseparabilidade entre o pensamento e a ação, entre as ações do corpo, os valores do espírito e o seu caráter. Princípios esses também assumidos pela Educação Física em suas práticas de apropriação das teorias dessa área do conhecimento.

Com base nos estudos da Psicologia comportamental, o campo maior da Educação não poderia se constituir pela distinção de compartimentos estanques, como se a educação intelectual e a educação moral fossem desassociadas da Educação Física. Ora, o “guia de ginástica ou esportes” também fazia educação intelectual ao ensinar a “[...] precisão de movimentos, agudeza de raciocínio e, bem assim, educação moral (aceitação das regras do jogo, com compreensão social, disciplina sentimental, treino de esforço, etc. ” (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 1).

O diálogo da Educação Física com a Psicologia possibilitou a compreensão de que o fato de as disciplinas serem organizadas didaticamente entre aquelas de natureza intelectual, moral e física (LOURENÇO FILHO, 1933) não significava que as suas práticas fossem destituídas de um pensar e de um sentir. No campo da Psicologia, a cultura física é praticada em sentido educacional – seu foco não estaria na destreza dos movimentos, mas sim nas implicações morais e sociais que trazia.

¹¹⁸ O diálogo com ambos os grupos de Ciências também anuncia as estratégias dos intelectuais em conferir à escola moderna e à inserção da Educação Física em seus programas o seu lugar de importância no processo de constituição identitária do povo brasileiro. Afirmativas como “[...] foi-se o tempo em que se pretendia contrapor os exercícios físicos aos psíquicos” (OLINTO, 1933, s. p) confirmavam a necessidade de compreender o impacto das práticas corporais sobre o bem-estar físico, mas também sobre o sentimento de solidariedade e os “pensamentos nobres e elevados”, despertando a inteligência e aperfeiçoando a moral do brasileiro. Da “eficiência” física do jovem dependeria a sua vida em sociedade e dos valores gerados pelos exercícios ele aprenderia a cooperar com os demais, sabendo ganhar e perder honestamente. Assim, a apropriação das teorias da Psicologia também possui como objetivo valorizar a atuação do professor de Educação Física como aquele que, ao “[...] ampliar seu raio de ação na assistência à formação da juventude brasileira” (RAPOSO, 1957a, p. 5), exerce papel fundamental para que o aluno desenvolva valores, por meio dos quais enfrentará os problemas cotidianos.

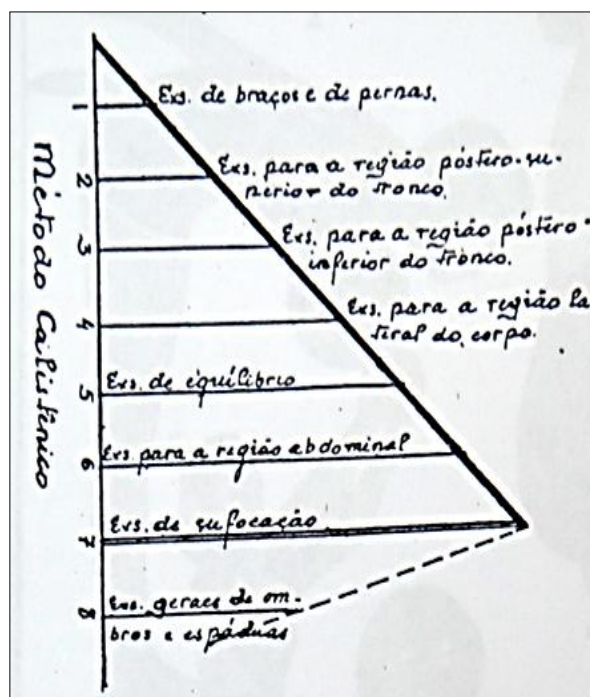
6.5.1 Biologia e Psicologia: o lugar da experiência, demonstração e método

Matérias, como as de Hollanda Loyola (1940b), expressam como o estudo e a observação do conhecimento das diferentes funções do indivíduo implica a definição de um método que melhor empregue os exercícios à “maquina” humana. Isto é, as apropriações de teorias da Biologia permitiam, na Educação Física, atestar a confiabilidade de um método para a sistematização de práticas racionais. O autor buscou, em seu estudo, discutir a necessidade de criação de um método de Educação Física no Brasil, com base na análise dos princípios fisiológicos daqueles considerados mais difundidos no país – Método Sueco, Ginástica Calistênica e Método Francês.

Para isso, utilizou-se da curva do esforço dispendido na execução de uma lição dos métodos, pois ela demonstra o seu grau de racionalismo fisiológico. Loyola (1940b) justifica a sua opção em investigar a gradação da energia aplicada nos métodos, por ser ela mais relevante do que a própria diversidade dos exercícios empregados. Em sua visão, se esse tipo de análise não fosse feito, os homens seriam submetidos “[...] a exercícios violentos [com] graves consequências para seu equilíbrio funcional” (LOYOLA, 1940b, p. 12).

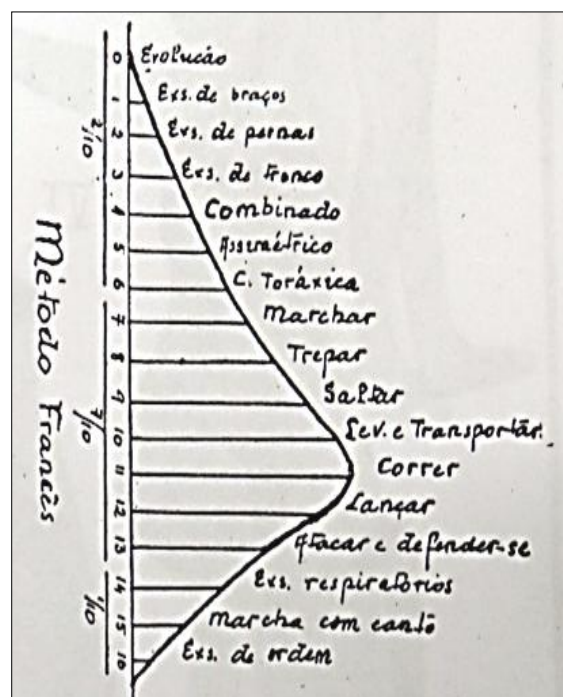
Especificamente em relação aos Métodos Calistênico e Francês, o autor esclarece sobre as suas orientações fisiológicas, com o intuito de discutir sobre a elaboração de um método eclético, racional e científico no Brasil, conforme Figuras 42 e 43:

Figura 42 – Curva de esforço físico no Método Calistênico



Fonte: Loyolla (1940b).

Figura 43 – Curva de esforço físico no Método Francês



Fonte: Loyolla (1940).

As Figuras 42 e 43 representam o esforço físico na realização dos exercícios de ambos os métodos. A crítica do autor à calistenia refere-se à forma violenta com que a gradação dos movimentos é desenvolvida: parte do Grupo 1 (exercícios de braços e pernas) sobe rapidamente ao máximo da lição, que consiste no Grupo 7 (exercícios de sufocação), descendo abruptamente ao Grupo 8 (exercícios gerais de ombros e espáduas). Para Loyola (1940b), a imagem demonstra que, sob os princípios fisiológicos, não há uma preparação anterior para os grandes esforços com o objetivo de aquecer o organismo.

Já em relação à curva de esforço do Método Francês, Loyola (1940b) afirma ser essa a mais racional dentre os métodos analisados em seu estudo. Suas lições são compostas por: exercícios de aquecimento (das evoluções aos exercícios com a caixa torácica – 1 ao 7); gradação até o esforço máximo, de modo lento e contínuo, expresso na corrida (12); e realização de exercícios de volta à calma, fazendo com que o aluno retorne ao seu estado inicial (15-17). Não há oscilações bruscas ou violentas. Toda a lição é feita com gradações fisiológicas normais.

O estudo de Loyola (1940b) se insere em um cenário de tensões colocadas à época sobre a institucionalização do Método Francês como aquele adotado oficialmente pelo Governo. Em meio a essas lutas de representações (CHARTIER, 1990), as análises do autor pretendiam, naquele contexto, duas ações: a) convencer o professor sobre o melhor método a ser utilizado nas aulas de Educação Física, pois sem aqueles princípios, tudo seria “empírico, artificial”; e b) fortalecer a importância de os intelectuais assumirem os princípios de gradação e continuidade fisiológicos criados pela Escola Francesa, para elaborarem um método próprio. Nesse caso, o Método Francês era um norteador, um guia a ser seguido.

Também no âmbito dos estudos da Estado Maior do Exército, o primeiro-tenente Martins Rocha (1941) afirma que, “[...] dentro do problema atual das concepções de Educação Física”, não haveria lugar para as improvisações e para os exageros, pois os conhecimentos da Fisiologia ofereceriam as bases para o treinamento racional, em uma adaptação progressiva do organismo a um determinado trabalho. O exercício muscular moderado e dosado de acordo com a capacidade fisiológica dos alunos aperfeiçoava as suas faculdades de coordenação, assegurava a economia na despesa fisiológica, oferecendo amplitude máxima às possibilidades de execução dos movimentos.

A análise das fontes anuncia que a circulação das teorias da Fisiologia possui finalidades distintas e que se retroalimentam: há matérias, como as Salzano (1935), que justificam o estudo científico dos exercícios corpóreos, de acordo com os preceitos da Biologia; e há publicações que se apropriam dessas diretrizes para mostrar, aos professores, como eles devem organizar a sua prática pedagógica, esse é o caso de Loyola (1940b) e Rocha (1941).

Essas proposições para a Educação Física estão alicerçadas no próprio fazer científico da Biologia, em que os métodos da **observação** e da **experimentação** são utilizados para aprofundamento dos objetos de pesquisa. Na Educação Física, o uso desses métodos tinha como finalidade constituí-la como ciência, criando um arcabouço teórico-prático para orientar a atuação do professor. O empenho dos articulistas estava em produzir e validar um conhecimento de natureza científica e racional:

A adoção desse princípio implica naturalmente na escolha de exercícios adequados e na definição de uma finalidade a atingir que consulte, pela prática dos exercícios físicos, o desenvolvimento harmonico do corpo, a correção da forma, o equilibrio das funções orgânicas e a preparação utilitaria para uma vida produtiva (LOYOLA, 1940b, p. 13).

Concomitantemente aos estudos da Fisiologia, os intelectuais apropriavam-se das bases da Anatomia, pois elas permitiam a apreciação das “exatas e verdadeiras” proporções do movimento humano (CANESSA, 1944). Ao professor, seria inadmissível orientar, dirigir e administrar as suas aulas sem dominar as teorias das estruturas e funções humanas. As modernas conceituações da Anatomia ofereciam aos professores conhecimentos sobre o ser humano como um todo complexo, indissociável e dinâmico, “[...] em uma visão global [...] como estrutura variável e influenciável, objeto e fim da educação” (CANESSA, 1944, p. 14).

A circulação de estudos da Anatomia nas revistas assegurava o entendimento do “motor humano”, para que o docente atuasse de maneira racional nos processos educativos. Para alcançar a “eficiência” dos processos de ensino, os articulistas se autoatribuíam um papel semelhante àquele assumido pela formação inicial, veiculando teorias e estimulando os professores a aprender (AZEVEDO, 1937). Almejando proporcionar-lhes um conhecimento “completo e eficiente”, as revistas incentivavam os professores a estudar essas teorias pelo seu aperfeiçoamento com a prática, como visto em Canessa (1944).

A fim de orientar os profissionais que atuavam na Educação Física, os articulistas publicavam matérias baseadas nos conhecimentos da Anatomia, demonstrando-lhes como essas teorias constituíam a estrutura da própria mecânica do movimento. A prática, nesse caso, é expressa em matérias que visam a prescrever a prática e a orientar a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física, conforme demonstram as Figuras 44 e 45:

Figura 44 – Natação elementar

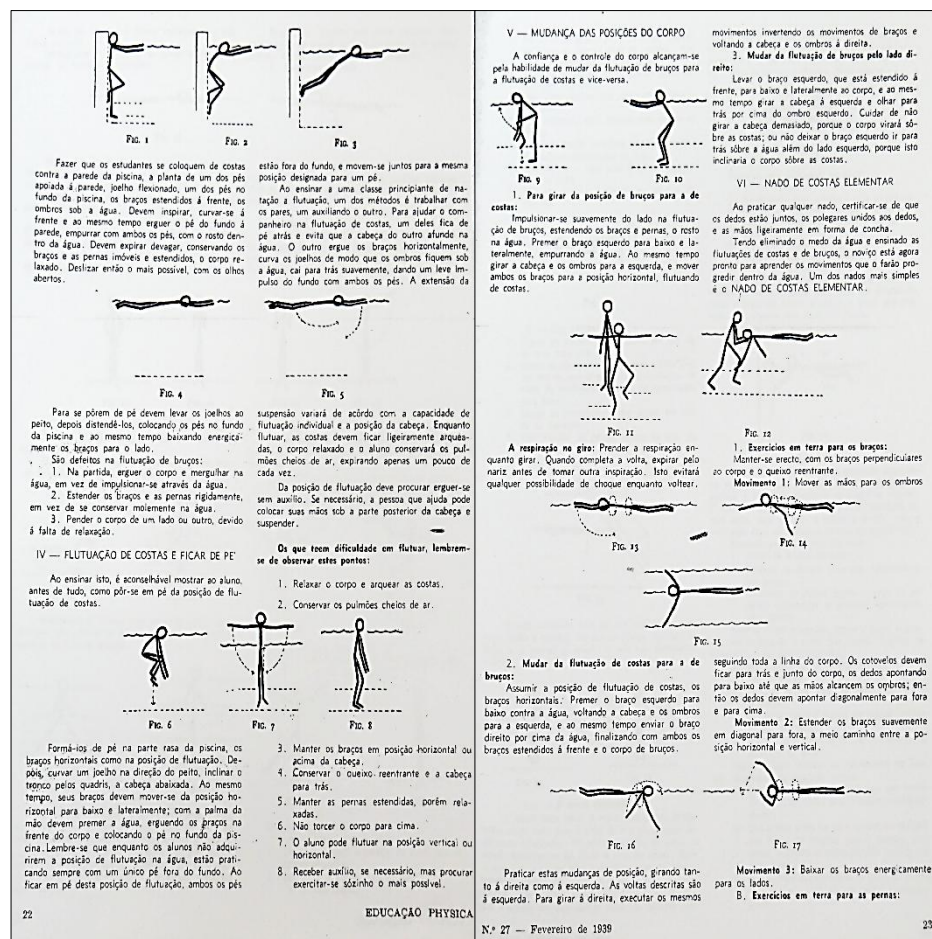
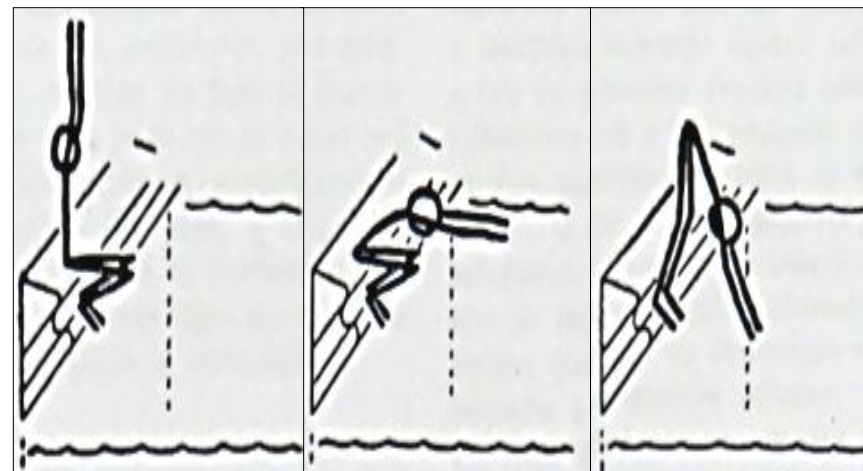


Figura 45 – Ensino da respiração na natação elementar



Legenda:

"Respiração"

[...] explicar [aos alunos] que antes de entrar na água devem **inspirar**; quando estão caindo devem **prender a respiração**; e quando voltam à superfície podem **expirar** vagarosamente.

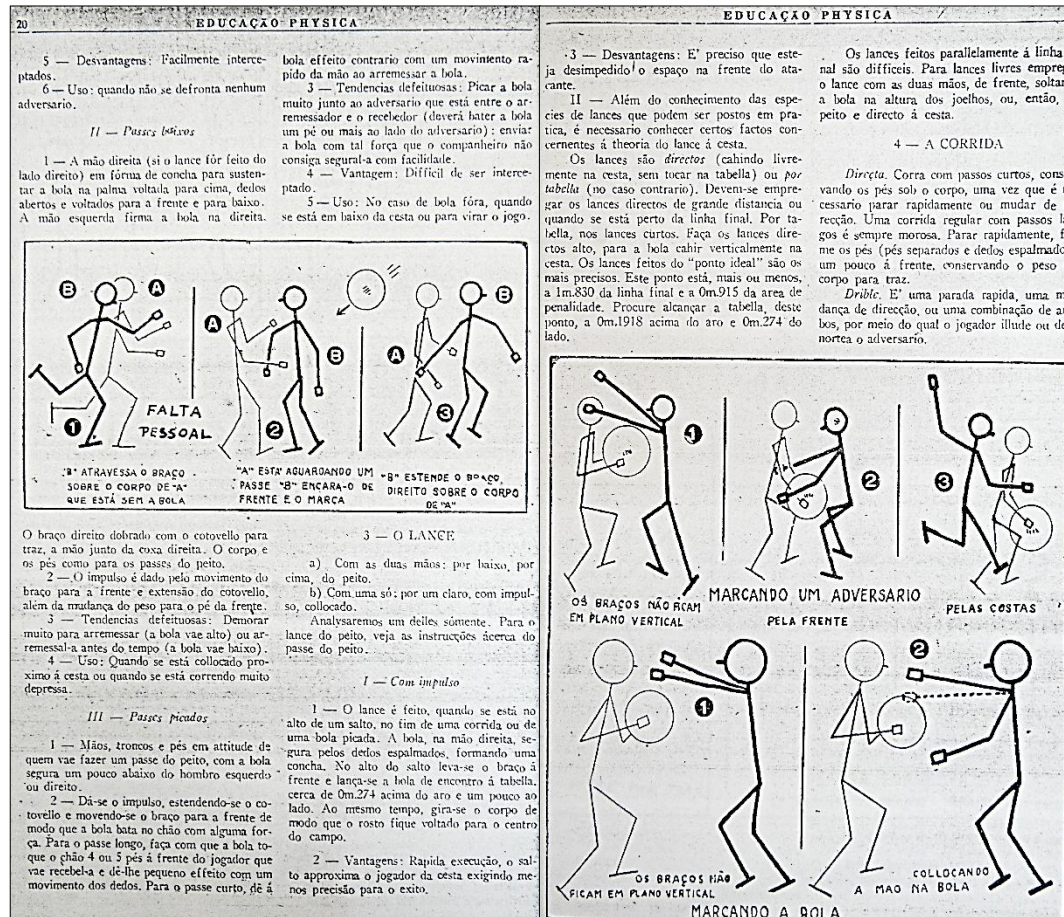
B – Mergulhar na água

1. Sentar no bordo da piscina. Colocar os pés na goteira. Afastar os joelhos [...]. Curvar à frente sobre a água, até que os dedos quasi a toquem, depois cair fazendo que as mãos entrem no líquido primeiro, e todo o corpo numa linha reta".

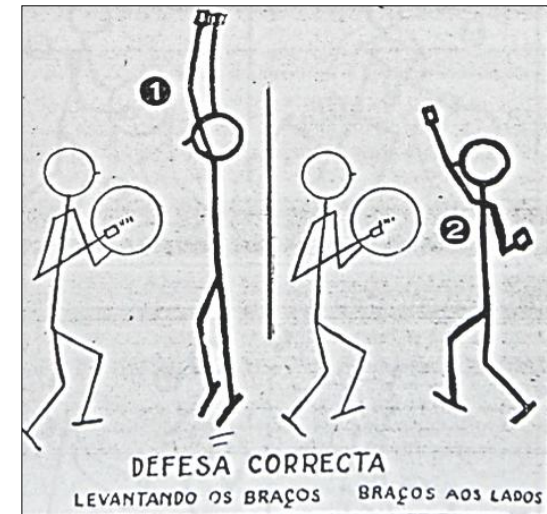
Fonte: Goss (1939, p. 27, grifos do autor).

As Figuras 44 e 45 referem-se a uma matéria assinada por Gertrude Goss, autora do livro *Swimming analysed*, editado pela empresa A. S. Barners (New York), uma das colaboradoras da REPHy. Nela, a autora apresenta “princípios baseados em experiência” para ensinar progressivamente a natação “racional e eficiente”. Os detalhamentos técnicos para a realização das bases da modalidade, como eliminação do medo da água, respiração e relaxação, flutuação e mudanças de posições do corpo na água, são descritos de maneira textual e imagética. Os desenhos são enumerados e acompanham a narrativa escrita, ou seja, eles são incorporados ao texto, sem necessidade de fazer menções textuais, indicativas a eles.

Já a matéria de Moraes (1932) visa à divulgação do esporte e, com o objetivo de desconstruir a “extrema” complexidade do basquete “à primeira vista” do leitor, ensina-o em suas “partes componentes”: manejo de bola, passe, lance, corrida, salto, habilidade individual e defesa. As Figuras 46 e 47 referem-se a esse artigo:

Figura 46 – O “ABC” do *basket ball*

Fonte: Rezende (1932, p. 20, 21).

Figura 47 – O “ABC” do *basket ball*: defesa

Legenda:

“Braços abertos, prompts para abaixar-se ou levantar-se; tronco erecto, pés separados; joelhos levemente dobrados. Esteja prompto para saltar se o passe vier alto.

[...] 2 — Uso:

Tornar o passe ou lance do adversário mais difícil e, si possível, interceptá-lo”.

Fonte: Rezende (1932, p. 23).

Para mostrar a sua “notável simplicidade”, o autor descreve textualmente como fazer os movimentos específicos do basquete, os pontos importantes a serem observados, as tendências defeituosas e esclarece quando usar essas diferentes “partes componentes”, tudo sempre acompanhado de imagens, como visto nas Figura 46 e 47.

Em ambas as matérias (GOSS, 1939; REZENDE, 1932), o ensino dos exercícios está fundamentado no estatuto de ciência moderna requerido pela Educação Física, em que a produção de um conhecimento verdadeiro estava alicerçada na experiência e em fatos demonstrados rigorosamente. De modo semelhante às áreas da Biologia e Psicologia, o que a caracterizava como ciência era o uso de métodos para demonstrar “[...] a maneira ou ordem que se segue em busca de algo, [...] para chegar a um fim que se deseja” (RAPOSO, 1958, p. 11). Nessas matérias em específico, o uso do método fica evidenciado pelo esforço dos autores em demonstrar, de forma mais clara, sequenciada e precisa, como ensinar a natação e o basquete, facilitando a compreensão do professor sobre a correta de realização dos exercícios.

Os recursos textuais e imagéticos utilizados pelos autores também anunciam o processo com o qual os intelectuais se apropriam dos conhecimentos anatômicos, com o intuito de orientar as práticas de ensino dos professores. O uso desses dispositivos de leitura, como esquemas, figuras e fotografias, encontram as suas bases no estudo teórico-prático da Anatomia, pois ela considera esses recursos visuais como materiais didáticos e “auxiliares valorosos”, tanto para professores como para alunos (CANESSA, 1944).

Associam-se a esses recursos os enunciados escritos que, para Canessa (1944), possuem valor consagrado e particular na Anatomia. Eles registram os princípios anatômicos fundamentais e são anteriores a qualquer dispositivo visual utilizado para colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem. Da mesma maneira, para que haja apropriação desses conhecimentos, inscritos em enunciados, é preciso ampliá-los para outros procedimentos metodológicos: “[...] adquiridos de certo modo

teòricamente, [esses saberes] devem ser objetivados mediante um oportuno esquema gráfico que esclareça e fixe a descrição” (CANESSA, 1944, p. 17).¹¹⁹

Os desenhos utilizados nas matérias, de modo “claro, simples e de linhas precisas” são considerados por Canessa (1944) um dos recursos mais importantes para o ensino da Anatomia e sua aplicação no ensino da Educação Física. Desenhos se constitui no melhor instrumento “[...] para que o que canse o ouvido a vista distraia, que é a maneira de dar-lhe maior interesse”, afirmou Canessa (1944, p. 18), evitando que se escapem detalhes no processo de observação das funções humanas.

Essa concepção de ciência moderna visa ao estudo minucioso dos segmentos do corpo humano, a fim de “elucidar” a complexidade do exercício corpóreo e suprimir todas as dúvidas em relação à sua correta realização, pois todos os desenhos são visualizados apenas por linhas – que representam as articulações e músculos mobilizados para aquela ação. É pelo desenho que há compreensão da totalidade do fenômeno estudado e demonstra-se o próprio conhecimento sobre a forma humana, desde que representada “fácil e detalhadamente”.

Do ponto de vista da Psicologia, as matérias orientadoras da atuação docente materializam princípios discutidos por Freitas (1938), como a **observação** e a **exatidão**. A **observação** é a **ação** de atenção sensorial. Ela permite ao “espírito” do leitor fixar objetos, pessoas, em um exame detalhado, cuja finalidade e qualidade essencial é a **exatidão**. Do mesmo modo, a **memória** (motora e intelectual) fornece as bases para o sequenciamento preciso dos movimentos, orientando todo o progresso dos exercícios.

Seja pelo conteúdo, seja pela forma das matérias, os conceitos de **observação**, **ação** e **memória** são mobilizados nos impressos para oferecer os fundamentos da Psicologia dos princípios didáticos que contribuíram para a escolarização da Educação Física. Ensinar e aprender os esportes, a ginástica, os jogos e as danças significa considerar todo o conhecimento produzido pela **observação em ação** de espaços, movimentos e aparelhos necessários para a sua prática. Essa **exata** definição das especificidades dos exercícios físicos forma as bases para uma

¹¹⁹ De acordo com Canessa (1944), o avanço da arte cinematográfica colaborou para que ela fosse aplicada como um recurso didático ao ensino da Anatomia, o que também colaborou para o uso de imagens para orientar a prática docente nos periódicos da Educação Física.

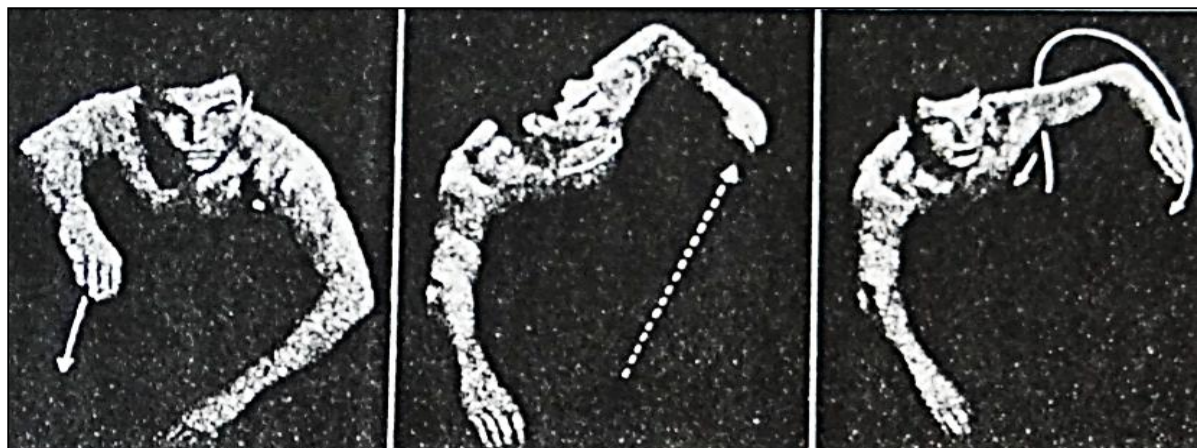
disciplina científica, que possui objetos de ensino a serem aprofundados. Gradativamente, os processos de ensino ganham complexidade, assumindo-se como referência a memória das aprendizagens anteriores.

Desse modo, os impressos se apresentam como materiais didático-pedagógicos orientadores do aprender do professor, que lança mão da sua memória para “repetir” os movimentos enunciados nos impressos, seja por textos, seja por imagens. Ao mesmo tempo, a revista lhe oferece suporte para as suas práticas de ensino, pois, em situação de aula, ele também recorre à sua memória para ensinar aos seus alunos a realizar progressivamente os exercícios.

Fundamental para a concretização do princípio da memória, a **Lei do exercício** preconiza a repetição dos exercícios pelos alunos, a fim de que, nos processos de aprendizagens, se torne mais fácil “reagir” de acordo com as especificidades dos movimentos (SHARMAN, 1939a). Todo aprendizado é reação e todas as coisas são aprendidas fazendo-as, sejam as habilidades motoras, aprendizagens mentais, sentimentais, sejam os procedimentos morais (SHARMAN, 1939b).

O agir para aprender, nesse caso, faz-se imperativo, pois estudar o conjunto de exercícios que constituem a Educação Física, sob “[...] uma quantidade ilimitada de palestras sobre os valores e técnicas do esporte não estabeleceriam as reações desejadas. [...] quanto mais a reação é praticada, mais cuidadosa, pronta, fácil e exata será” (SHARMAN, 1939a, p. 12).

Especificamente a matéria sobre o ensino da natação elementar, na Figura 48, também nos mostra a apropriação da **lei do efeito**, discutida na Psicologia. Os procedimentos ensinados na matéria antecedem o modo correto de respirar em ambiente líquido, como ocorre na Figura 9. A articulação entre ambas as figuras acena para o uso da referida lei nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física:

Figura 48 – Uma lição de *crawl*

Ponha-se horizontalmente sobre o estomago com o rosto debaixo da agua e as mãos para baixo. A respiração se faz inspirando pelo nariz e expirando pela bocca.

Emquanto o braço esquerdo puxa bem pelo fundo na agua, a cabeça volta-se para a esquerda. A braçada termina na altura das cadeiras [...].

A cabeça é jogada para traz enquanto o nadador expira pelo nariz. O braço esquerdo começa a sua volta á posição primitiva erguendo a parte superior e apontando o cotovello para cima [...].

Fonte: Crable (1934, p. 50)

A matéria em questão tem como objetivo propor uma lição para o ensino do nado *crawl*, sob autoria de Buster Crable, nadador e campeão olímpico. Nela, há enunciados textuais que conduzem o leitor ao **como fazer** os movimentos registrados pelas fotografias, em que o autor simula estar na piscina para ensinar a técnica do nado *crawl*. As fotografias contidas na Figura 48 também recorrem a desenhos de setas para mostrar com maior precisão os exercícios a serem realizados com os braços e com o tronco, favorecendo a compreensão dos profissionais que ministrariam a Educação Física.

A Lição também explicita como a natureza didático-pedagógica das revistas permitia-lhes circular e serem usadas de modo ágil e preciso pelos leitores. Por ser um suporte material de poucas páginas, quando comparado com o livro, os periódicos poderiam ser manuseados cotidianamente, em diferentes lugares. Com literatura clara e ilustrada, o impresso assume papel de orientador antes mesmo da prática da lição (na escola ou em outros espaços). Era preciso observá-la com atenção para que, posteriormente, se preparasse para fazer “[...] um ensaio sobre um pequeno banco tendo á frente estas photographias” (CRABLE, 1934, p. 51).

A orientação para o uso do banco, no ensino da natação, configura o periódico como um material didático, nesse caso em específico, sob duas intencionalidades: por sua materialidade e conteúdo e por indicar caminhos que facilitavam os processos de ensino e de aprendizagem, sugerindo o uso de outros recursos didático-pedagógicos.

Nas Figuras 45 e 48, coloca-se em evidência a necessidade de o aluno praticar a correta inspiração e expiração na natação, pois esses são os princípios elementares para todo o processo de aprendizagem na modalidade. Respirar corretamente, ou seja, com a cabeça inclinada para um dos lados, significa alcançar níveis de satisfação e experiências positivas tais que motivarão os alunos a buscar reações semelhantes a essas. Evita-se a inspiração com a cabeça imersa na água, pois os seus resultados acarretarão reações desagradáveis nos alunos, desmotivando-os a aprender a natação.

Essas relações de causalidade, elaboradas no campo da Psicologia e apropriadas na Educação Física, visam à criação de metodologias que, sob determinadas condições e circunstâncias, favorecem o ensino e as ações que dele serão geradas. Com o foco em processos de aprendizagem, trabalha-se para que o aluno desenvolva forte desejo em agir de determinada maneira, no caso, atingir suficiente habilidade na respiração da natação, a fim de que ele adquira o **estado de presteza** e deseje realizar a mesma técnica muitas vezes.

Nesse caso, a apropriação da lei da causa e efeito confere rigor metodológico aos processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física, tal como ocorria no fazer científico considerado moderno. Por meio dela, são desenvolvidos procedimentos didáticos que focalizam situações de **satisfação incidental**, suficientes para motivar o aprendiz. Como afirma Sharman (1939a, p. 13), “[...] as situações de ensino devem ser planejadas de modo que os alunos possam conseguir o sucesso satisfatório por um esforço razoável. Se alguém falha sempre, [ou] desanimará [ou] deixará de tentar”.

Por isso, há necessidade de conhecer as características biológicas e psicológicas dos alunos, a fim de dosar adequadamente os exercícios e conduzi-los a reações convenientes e agradáveis. Como efeito dessas iniciativas, nota-se a “eficiência” nos processos de ensino e a melhoria nos resultados do aprendizado, “[...] assegurados

quando um aluno, movido por um intenso desejo ou precisão, tem oportunidade de praticar corretamente uma atividade de modo tal que auferir muitas satisfações” (SHARMAN, 1939a, p. 13).

Com o objetivo de fornecer as ferramentas necessárias para que o professor promova o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, sob essas leis específicas, os articulistas colocam em circulação matérias cuja centralidade é a **precisão** na realização dos movimentos. Os detalhamentos com os quais os articulistas abordam as diferentes atividades mostram como o diálogo entre a Biologia e a Psicologia proporcionou, na Educação Física, a criação de diferentes metodologias de ensino. As Figuras 49–54 oferecem suporte para essa análise:

Figura 49 – Manejo do dardo



Figura 50 – Aproximação do dardo



Legenda:

“Neste modo de segurar o dardo, o lançador empunha-o pela parte superior do cordel, por forma que o dedo médio contorne a seta [...]. [Mills traz] a javelina às costas. Ele mantém os ombros regularmente alçados, virando-se ligeiramente em seguida”.

Fonte: Weldon (1940, p. 23-25).

Figura 51 – Braçada no nado de costas



Figura 52 – Braçada no nado de costas



Legenda:

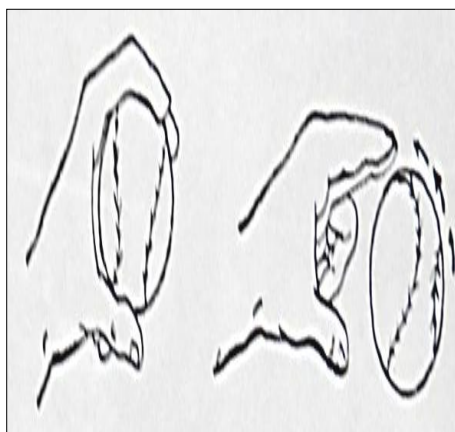
“Estando o braço estendido ao longo do corpo, o movimento é iniciado de maneira semelhante a elevação do braço no plano da frente. [...] o braço começa a se afastar para fora e para trás, até a mão atingir uma posição um pouco além da cabeça.”.

Fonte: Lima (1942, p. 15, 16).

Figura 53 – Baseball: executando o *bunt*



Figura 54 – Baseball: segurando a bola



Legenda:
“Como segurar a bola num bom lançamento”.

Fonte:
Paraense
(1949, p. 17)

As Figuras 49-54 referem-se a matérias cujo objetivo é ensinar aos professores: o arremesso de dardo, do atletismo (Figuras 49 e 50); a braçada do nado de costas, da natação (Figuras 51 e 52); e determinadas jogadas do baseball (Figuras 53 e 54). Em Weldon (1940), há descrições detalhadas dos movimentos e sua correlação com as imagens, todas enumeradas ao longo do texto. Já em Lima (1942) e Paraense (1949), as fotografias e os desenhos não são enumerados e a eles não são feitas referências, estando incorporados aos textos. Em todas as figuras, pratica-se o esporte em ambientes ao ar livre, sugerindo-nos que os princípios do higienismo são apropriados pelos intelectuais para orientar o ensino de diferentes exercícios, não apenas aqueles em que há a indicação da referida doutrina.

Assim como ocorre com a matéria referenciada na Figura 48, o nado de costas é ensinado em outro espaço que não a piscina. As fontes acenam para uma didática específica da natação, em que a apropriação e o aperfeiçoamento de exercícios são feitos em ambientes que antecedem e preparam os alunos para o contato direto com água, o que contribui para o seu processo de aprendizagem. As recomendações de ambas as fontes exprimem processos didáticos e metodológicos, por meio dos quais o ensino deve ocorrer em ambientes mais simplificados, para, gradativamente, ser vivenciado em situações reais de aplicação. Ao mesmo tempo, as matérias sugerem que, para fins higiênicos, a natação também seja praticada em rios e praias, como visto em Azevedo (1937b).

Por serem esportes cuja ação principal está no manejo de aparelhos e no deslocamento dos braços, os autores atribuem maior ênfase aos exercícios dessas “alavancas”, de diferentes formas: pelo modo (in)correto de manusear os aparelhos, pela posição da mão e movimentação dos ombros e do braço. Estuda-se cada uma das grandes regiões funcionais do membro superior (ombro, cotovelo e mão) e, paulatinamente, o comportamento de todos os outros segmentos corporais, a fim de que a ação principal seja realizada. Esse modo de abordar os esportes evidencia o diálogo dos autores à didática da Anatomia, em que há necessidade de estudar os conjuntos parciais do corpo, compreendidos como “[...] centros de interesse ou problemas parciais, dentro do conjunto apreciado globalmente no princípio” (CANESSA, 1944, p. 21).

Há, nesse caso, usos diferenciados pelos intelectuais no que se refere ao conteúdo das matérias caracterizadas em **bases teóricas da Educação Física**, especificamente sobre a Anatomia. Nelas, há o trabalho minucioso em demonstrar as estruturas dos segmentos corporais (em seus sistemas ósseo e muscular). Já nas matérias cuja centralidade é oferecer subsídios para a intervenção docente, em situação de aula, esses conhecimentos são mobilizados e “traduzidos” para o trabalho com as especificidades técnicas das diferentes atividades físicas. Assim, a teoria da Anatomia é veiculada nos periódicos para que o professor se aproprie de sua didática, para que conheça os seus conhecimentos teóricos e, assim, compreenda as bases dos exercícios e a sua correta realização.

Nos impressos, as apropriações ao método centralizado nas **alavancas corporais** também dialogam com os fundamentos da Psicologia relacionados com a melhoria das aprendizagens por **unidades completas**. Sob os princípios da Anatomia, as matérias de natureza didático-pedagógica afirmam o trabalho minucioso das estruturas dos segmentos corporais, com o objetivo de mostrar para o professor o trabalho com as especificidades técnicas dos exercícios. Sob os fundamentos da Psicologia, os alunos aprendem melhor a técnica e a ter habilidade, se elas são praticadas como um todo.

Desse modo, o ensino baseado nas **alavancas corporais** pode colaborar para o maior proveito das habilidades, quando elas são praticadas por **unidades completas**. Nesse caso, aprender a lançar o dardo, por exemplo, significa realizar movimentos

das articulações do ombro, cotovelo e mão, como se fosse uma única habilidade – em uma ação mais econômica e eficaz, do que se forem aprendidos em pequenas partes.

Este modo de aprendizagem, por **unidades inteiras de trabalho**, implica considerar que, para quase todos os tipos de aprendizado motor ou intelectual, as disciplinas “penetram” melhor na memória dos alunos pelo uso do **método integral** de aprendizagem, “[...] do que o fazer em partes para depois ajuntá-las e formar o todo” (SHARMAN, 1939b, p. 9).

No que se refere aos esportes coletivos, é recomendável que as habilidades motoras mais complexas sejam aprendidas por partes. Em situação de jogo, por exemplo, o todo não pode ser assimilado de modo satisfatório em uma unidade, mas cada um dos seus fundamentos requer “[...] o ensino como [...] uma atividade completa, e não divididos em certos números menores” (SHARMAN, 1939b, p. 82).

Especificamente para o ensino do voleibol, os autores reconhecem que o jogo é composto por partes distintas e, ao mesmo tempo, dependentes entre si para o melhor desenvolvimento da modalidade, expresso pelo saque, defesa, passe, preparação e ataque (VOLLEYBALL, 1933). A aproximação das matérias de fundamentação teórica com as de orientação da prática docente esclarece que, sobretudo, essas matérias não são unívocas no que se refere às teorias que lhes oferecem suporte para a definição dos procedimentos metodológicos. A série de matérias sobre voleibol, traduzidas do *official volley-ball rules*, do Spalding Athletic Libray, afirma:

Em qualquer desporto, esta regra deve ser sempre seguida: ‘Ensinar ao instruendo apenas uma coisa de cada vez’. É inconveniente o propósito de querer ensinar muita coisa ao mesmo tempo, pois o instruendo aprenderá superficialmente cada coisa, o que o tornará ineficiente na execução (VOLLEYBALL, 1934, p.34).

Na mesma matéria, a prática do saque é assim descrita:

2) Posição do corpo:

a) Perna esquerda ligeiramente flexionada na frente (para facilitar o arrêmess), pé ligeiramente afastado da linha (para evitar pisar sobre ela, no momento do saque), perna direita também flexionada ligeiramente à retaguarda, peso do corpo caindo mais à frente, sobre a perna esquerda (VOLLEYBALL, 1934, p. 34).

Embora, em sua Introdução, o autor nos ofereça pistas de que esteja fundamentado na aprendizagem de **unidades inteiras de trabalho**, o modo com o qual propôs a aprendizagem do saque não nos oferece elementos para corroborar a hipótese supracitada. Notamos, no processo de análise, que o uso de imagens nas matérias, seja por desenhos, seja por fotografias, oferece-nos mais subsídios para compreender as possíveis teorias que dão suporte à definição dos procedimentos metodológicos.

Quando os autores não fazem uso desses recursos visuais, como é o caso da matéria em análise, buscam, pela escrita detalhada dos movimentos, ensinar ao professor como fazer, o que impossibilita identificar se todos os exercícios prescritos devem ser realizados de forma concomitante ou sequencialmente. Sua escrita sugere o ensino dos segmentos corporais de modo separado, cujo objetivo é tornar a prática mais fácil e acessível para aqueles que leem a matéria.

O exame do *corpus documental* específico sobre Psicologia acena para a necessidade de incorporação de teorias, como a do aprendizado **concomitante e associado**, aos procedimentos metodológicos destinados ao ensino das “alavancas” corporais. A interpretação das matérias assinadas por Weldon (1940), Lima (1942) e Paraense (1949), pelo diálogo com Shaman (1938a), explicita as contribuições da Psicologia no que se refere aos processos de aprendizagem na Educação Física, pois ela aborda os interesses daquele que se vai educar, fornecendo os meios para isso.

Para Sharman (1939a), baseado em Kilpatrick, os alunos sempre somam outras aprendizagens às primeiras coisas ensinadas. Se há progresso na habilidade e na técnica de manejar e lançar o dardo, de segurar/rebater com a maça e com a bola do baseball, ou ainda de desenvolver com fluidez o movimento da braçada no nado de costas, considera-se o aprendizado do aluno em relação ao objetivo desejado e ao êxito do ensino, pelos professores.

A aprendizagem dessas habilidades configuraria o aprender primário. Com base nelas, o aluno pode “imaginar” os processos de manufatura desses equipamentos, a qualidade da água da piscina ou quantidade de cloro utilizada. Embora importantes, essas **aprendizagens de associação** não significarão avanços específicos nas habilidades de lançar o dardo, manejar a maça e fazer a braçada na natação.

Além dessas experiências, os alunos podem demonstrar atitudes articuladas com as primeiras ações ensinadas. Essas **aprendizagens concomitantes** são tão necessárias quanto os **aprendizados primários**, pois expressam o comportamento dos alunos com outras pessoas, seus princípios e seus ideais, constituindo-se de grande importância para a Educação. Com o objetivo de favorecer o seu **aprendizado concomitante** entre os alunos, cabe ao docente ampliar os seus métodos de ensino, potencializando os “[...] aprendizados simultâneos e [o seu papel] [...] em moldá-los em atitudes firmes e desejáveis” (SHARMAN, 1939a, p. 13).

A compreensão de que o professor exerce papel fundamental para controlar processos de aprendizagens está alicerçada em leis da Psicologia, como a **Lei da Causalidade**, cujo aprendizado do aluno sempre responderá a um estímulo externo. Nesse caso, recai sobre o docente a responsabilidade de tornar as experiências dos alunos sempre favoráveis, a fim de atingir resultados satisfatórios, que retroalimentarão o seu interesse em melhorar os seus níveis atuais de habilidades motoras. O uso de procedimentos metodológicos, como a “demonstração habilidosa e rara do professor”, era incentivado pelos estudos da Psicologia (SHARMAN, 1939b), pois, desse modo, os alunos seriam sempre estimulados a se interessar por um novo progresso, sobretudo quando adquirem hábitos automáticos.

É preciso considerar a diversidade de teorias oriundas da Psicologia em circulação nos impressos e que, por vezes, há tensões entre elas e no modo como os intelectuais da Educação Física se apropriam delas. Nas matérias, são questionados os **estudos constitucionalistas** sobre o caráter, fundamentalmente associados aos determinismos biológicos.

É sob essas bases que se encontram as **Leis de Causalidade** apropriadas pela Educação Física, por meio das quais o dinamismo humano se define *a priori* pelos princípios fisiológicos. Já as pesquisas **correlacionistas** não deixam de considerar os traços biológicos gerais como ponto de partida para a compreensão da constituição do caráter, mas também reconhecem que o meio ambiente pode “[...] modificá-lo para melhor ou para pior” (RAPOSO, 1957b, p. 44).

Outra tensão colocada nos periódicos refere-se à necessidade de responder à pergunta: “A que se destina a Psicologia?”. Do ponto de vista dos funcionalistas, os exercícios físicos e os jogos educativos serviam para atender aos aspectos físicos ou ainda ao aperfeiçoamento das “[...] funções psíquicas isoladas, percepções sensoriais, atenção, memória, noção de tempo, aptidão motora ou as funções de aprendizagem” (RAMOS, 1936, p. 35). Por outro lado, as teorias da **Psicologia comportamental**, cujo foco está na “fórmula behaviorista S-R (estímulo-reação)”, já não eram suficientes para compreender as reações humanas.

Nesse sentido, a **Teoria Gestalt** mostrava que estímulos simples não despertariam respostas simples nos indivíduos e que, por si só, o processo de estimulação-resposta não explicava a psiqué humana – constituída como um todo indivisível. São as vivências e os interesses do ser humano que formam a sua personalidade global, responsável por “determinar” uma reação pessoal a um estímulo futuro. Assim, à fórmula behaviorista anteriormente citada, “S-R”, requeria-se a função da personalidade como intermediária dos processos de estímulo-resposta.

É desse conjunto de teorias que emerge a necessidade de conhecer as vivências favoráveis à formação da personalidade do aluno, a fim de que o professor contribua para o desenvolvimento de suas valências positivas (exprimem uma correta formação do comportamento) ou prevenir, afastar e evitar as valências negativas. Nesse caso, a demonstração do gosto e da motivação oferece pistas de reações biológicas e educativas acertadas, que servem como parâmetro para identificar se as atividades propostas estão adequadas e correspondem aos interesses das crianças.

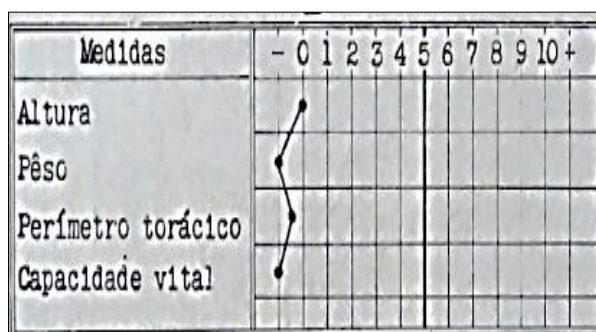
Diante do exposto, perguntamos: se é necessário à Educação Física se adaptar à personalidade do educando, a fim de orientar a sua atuação pedagógica, como fazê-lo em um ambiente no qual há diversidade de interesses, vivências e comportamentos? O que deve ser levado em consideração no processo de sistematização da prática docente? O que observar em relação aos resultados de aprendizagens dos alunos? Essas questões trazem à tona o debate sobre os critérios utilizados, nas aulas de Educação Física, que melhor auxiliariam o professor a definir os seus programas de ensino e orientar os seus alunos a resultados de aprendizagens favoráveis.

6.5.2 Usos da Antropometria, Morfologia, Caracterologia e Biotipologia: disputas no campo de atuação profissional

O amplo campo de pesquisas da Biologia também compreende fundamentos da Morfologia e Biotipologia, discutidos nos impressos desde o início do século XX. São as problemáticas levantadas por esses ramos das Ciências Biológicas que oferecem sustentação para um intenso debate ocorrido a partir da década de 1940, qual seja, a necessidade de rever os critérios utilizados para a realização dos grupamentos homogêneos, como visto na análise do primeiro eixo deste capítulo (autoria das matérias, obras referenciadas e autores citados).

Variáveis, como a idade escolar e a idade cronológica, não eram mais suficientes para a organização das sessões de Educação Física, embora Ramalho (1936, p. 3) afirmasse que o uso desses critérios era importante para não haver “[...] perturbações que se possam provocar em organismos que não estavam inteiramente aptos a um dado exercício ou série de exercícios”. As Figuras 55 e 56 indicam como as idades escolar e cronológica traziam impacto para a organização das turmas, de acordo com a altura, peso, perímetro torácico e capacidade vital das crianças. Esses índices eram tomados como referência para a realização dos grupamentos homogêneos, de acordo com Método Francês:

Figura 55 – Medidas abaixo do normal

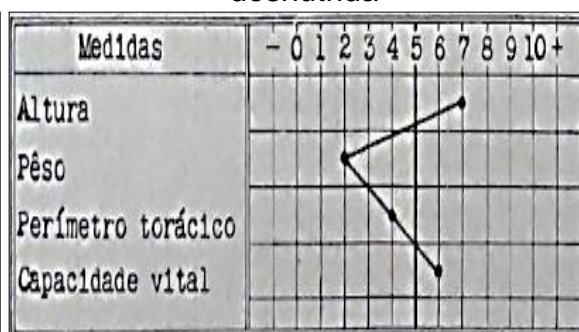


Legenda:

“Criança com qualidades abaixo do normal para sua idade, devendo ser classificada em turma de idade inferior [...] até que seja encontrado um traçado que atinja uma das idades inferiores”.

Fonte: Ramalho (1936, p. 3).

Figura 56 – Medidas de uma criança desnutrida



Legenda:

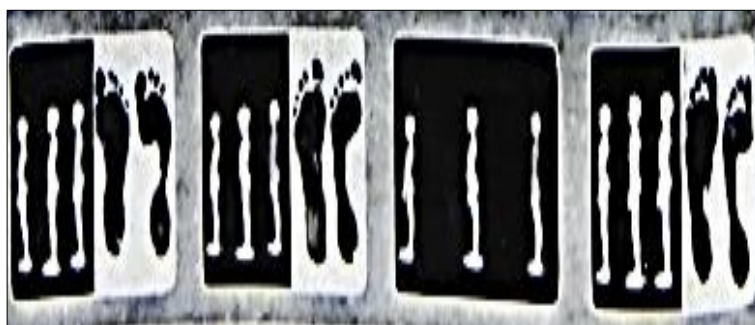
“Caso especial: criança, cujas qualidades antropológicas são contidas todas na sua idade cronológica, mas demonstrando um desequilíbrio notável entre o peso e a altura. Criança evidentemente desnutrida, precisando de exercícios da classe inferior, até que seu estado de nutrição se normalize”.

Fonte: Ramalho (1936, p. 3).

As críticas dos intelectuais a esses índices recaíam sobre a empiria com a qual eles eram produzidos (PEREGRINO JÚNIOR, 1944), referenciando-se apenas na idade cronológica para distribuir os alunos em quatro graus do ciclo elementar e em dois graus do ensino superior. O uso desses critérios não permitia analisar o grau de maturidade dos alunos em relação aos exercícios praticados e ao seu próprio desenvolvimento físico, como representado nas figuras. Para o autor, essas variáveis constituíam-se somente em indicativos, cabendo ao professor observar os valores fisiológicos dos alunos.

Para suscitar o debate, os articulistas divulgaram estudos focalizados nas diferentes áreas da Biologia, que consistem no uso de diferentes protocolos e critérios estatísticos para classificar as funções biológicas dos alunos. Os artigos oferecem possibilidades de aferição corporal fundamentadas na ciência moderna que, na Educação Física, foram apropriadas pela necessidade de lhe conferir um caráter racional e científico, contribuindo “[...] com valioso cabedal de noções modernas para o conhecimento da constituição individual, esclarecendo a ciência da vida e os meios de bem se conhecerem os indivíduos” (STOFFEL, 1937, p. 17).

Figura 57 – Observação das pernas e dos pés



Fonte: Educação Física (1933, p. 14).

Testes de natureza morfológica foram publicados por uma escola norte-americana, na qual se analisavam, dentre outros exames, os desvios presentes na coluna vertebral, nos pés, joelhos e pernas, conforme Figura 57. Com

base nos exames realizados por médicos, os professores sistematizariam os seus programas escolares, nesse caso em específico, um programa corretivo de Educação Física.

No Brasil, estavam em voga os testes antropométricos elaborados por Giacinto Viola, professor da Escola Constitucionalística Italiana, por meio dos quais os indivíduos eram classificados em sua tipologia: braquítipos, longítipos, normotipos e fixotipos.

Dentre os estudos que se fundamentam nessa concepção, há os de Stoffel (1937, 1941), compostos por descrições metodológicas do processo de avaliação dos alunos, com uso de tabelas de graus e desvios de medidas externas, gráficos de deformação dos diferentes segmentos corporais e desenhos.¹²⁰

Pretendia-se, pela realização de trabalhos “de gabinete” como os do autor,¹²¹ ter uma referência para outros estudos, com produção de escalas, tabelas e classificações de alunos de diferentes idades das Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal. Com base nas análises biotipológicas, outros materiais seriam publicados, com metodologia e descrições detalhadas dos índices encontrados. A Figura 58 apresenta parte do estudo de Stoffel (1937), em que o autor indica medidas do gráfico de deformação (valores fundamentais, do tórax, abdômen superior e inferior, membros e medida composta do peso).

Figura 58 – Perfil morfológico pelo Método Antropométrico de Viola

FICHA 341 NOVE - Aurora Tida Etch ESCOLA - T.S. ORSINA DA GOMECIA DATA DAS MEDIDAS - 20-10-1936

MEDIDAS FUNDAMENTAIS				
N.	MEDIDAS DO GRÁFICO DE DEFORMAÇÃO	NÚMEROS REAIS	GRAUS CENTESIMAIS	GRAUS
VALORES FUNDAMENTAIS				
1	VALOR TRONCO	14.180	-7	+1.50
2	VALOR MEMBROS	121.8	+1	0
3	VALOR TORÁCICO	5.795	-2	-0.50
4	VALOR ABDOMINAL TOTAL	8.385	-10	-1.75
5	VALOR ABDOMINAL SUPERIOR	2.410	-17	-2.25
6	VALOR ABDOMINAL INFERIOR	5.975	-7	-1
TÓRAX				
7	ALTURA DO ESTERNO	16.3	+13	+1.50
8	DIÂMETRO TRANSV. TORÁCICO	23.7	-6	-0.75
9	DIÂMETRO ANT. POST. TORÁCICO	15.0	-12	-1.25
ABDÔMEN SUPERIOR				
10	XIFO-EPIGÁSTRICA	12.4	-5	-0.25
11	DIAM. TRANSV. HIPOCÔNDRIACO	16.9	-16	-1.75
12	DIAM. ANT. POST. HIPOCÔNDRIACO	11.5	-27	-2.75
ABDÔMEN INFERIOR				
13	EPIGASTRO-PÚBICA	20.7	+8	+0.75
14	DIÂMETRO BI-ILÍACO	25.1	+1	+0.25
MEMBROS				
15	MEMBRO SUP. (AO PUNHO)	49.5	0	0
16	MEMBRO INF. (AO MALÉOLO INT.)	72.3	+2	+0.25
MEDIDA COMPOSTA - PÊSO				
17	JÚGULO-PÚBICA	49.4	+6	+1
18	ALTURA ABDÔMEN TOTAL	33.1	+2	+0.25
19	ESTATURA	158.0	+3	+0.75
20	PÊSO	38.100	-6	-1.25
GRAUS CENTESIMAIS				

Fonte: Stoffel (1937, p. 22).

Com essas ações, configuram-se os periódicos de ensino e de técnicas da Educação Física como dispositivos didáticos, sob três vias: a) como suporte material, em que se publicam sucessivos estudos sobre o assunto, com o objetivo de fornecer um compêndio para o leitor, no qual ele teria acesso às pesquisas que o interessariam e o esclareceriam oportunamente; b) pelo seu conteúdo, a fim de que o professor tivesse um referencial quantitativo das medidas aferidas pelos médicos, da “[...] multitude dos caracteres morfológicos que servem para diferenciar um indivíduo de outro”

(STOFFEL, 1937, p. 18). Com base neles, o professor teria um padrão das medidas dos seus alunos e, assim, poderia tomar as suas decisões em relação à elaboração

¹²⁰ Stoffel (1941) se apropria dos estudos de Giacinto Viola e Nicola Pende para fundamentar a sua proposta para a realização dos grupamentos homogêneos. As leis desenvolvidas por esses intelectuais explicariam as sucessivas etapas alternadas de crescimento em longitude e amplitude.

¹²¹ Docente Livre da Faculdade Nacional de Medicina e médico assistente à Educação Física das Escolas Técnicas Secundárias do Distrito Federal.

dos programas escolares; e c) como instrumentos para a divulgação da implementação de políticas públicas educacionais, pois comunicavam as ações governamentais em prol de da solução de um problema escolar, tornando-as públicas para a sociedade.

Nas matérias publicadas na década de 1930, cuja centralidade era o uso de diferentes métodos para a realização dos grupamentos homogêneos, incorpora-se a Psicologia às ciências biológicas, oferecendo as bases para a discussão em torno da Caracterologia – ciência que interpreta a totalidade do desenvolvimento humano, sem separar o copo da alma, o físico da psiqué, a forma da função.

A apropriação de outros referenciais teóricos da Psicologia, como Jakob von Uexkull, Noll e Gurwitsch (RAMOS, 1936), permitiu à Educação Física ampliar a compreensão do tema em voga, assumindo como referência a unidade dos aspectos morfológicos, temperamentais e psíquicos dos alunos que, “[...] por sua natureza, não podem ser resolvidos em número, em definições estatísticas, porque são inextensos e incomensuráveis” (RAMOS, 1936, p. 36). Com base nessas teorias, propunha-se a realização dos grupamentos homogêneos pela análise da capacidade vital dos alunos, o funcionamento dinâmico-endocrínico e dos polos humorais, assim como os aspectos morfológicos (estrutura corpórea, estatura e peso) e psíquicos.

As fontes explicitam as diferentes interpretações em relação ao “problema dos grupamentos homogêneos”. Por vezes, o que se colocava como pano de fundo das discussões era a necessidade de maior delimitação no campo de atuação profissional, especificamente para os médicos e para os professores.

Aqueles eram responsabilizados por elaborarem um grupamento homogêneo que pouco contemplava as necessidades dos profissionais que trabalhariam com a Educação Física na sistematização de suas lições. Seus testes eram de “laboratório”¹²² e, como tal, atenderiam apenas às suas próprias demandas, e não àquelas apresentadas pela escola. Por outro lado, a presença do médico nas instituições escolares era regulamentada pela Divisão de Educação Física. O

¹²² Expressão utilizada por Marinho (1940) para indicar o espaço em que os médicos realizavam os testes.

profissional era responsável por regulamentar a realização dos grupamentos homogêneos.

Essas tensões se tornam mais evidentes quando a experiência acumulada da Educação é incorporada ao debate, pois essas problemáticas já tinham sido enfrentadas pelo campo educacional.¹²³ Embora fosse consensual entre os autores a necessidade de a Educação Física repensar tais critérios, a análise das fontes acena para as disputas entre os intelectuais, no que se refere às teorizações que fundamentariam os grupamentos homogêneos:¹²⁴

O grupamento homogêneo é um problema da Educação. Quando dizemos que o problema do grupamento homogêneo é uma questão pedagógica, não excluímos a contribuição da biologia, mas não admitimos que a solução do problema seja apenas biológico (MARINHO, 1944c, p. 5).

O professor Inezil Penna Marinho declara, em seu artigo, que eu defendo a tese de que o grupamento é um *problema morfo-fisiológico*, da alçada médica, portanto, e que ele o considera uma *questão pedagógica*, e por conseguinte, atribuição do professor ou instrutor de educação física. Eis aí o grande equívoco [...] (PEREGRINO JÚNIOR, 1944, p. 43, grifos do autor).

É nesse cenário de disputas por representatividade na área, que os articulistas põem em circulação um conjunto de matérias que possuem uma característica ainda não encontrada no periodismo, isto é, o diálogo permanente com estudos realizados por outros articulistas e publicados em números anteriores do mesmo impresso ou em outros, com as devidas autorizações autorais.

Os diálogos oscilavam entre o tom irônico e amigável, já que os autores eram professores da ENEFD. Devido a essa interlocução e pelo fato de os autores concluírem seus estudos sempre ressaltando a necessidade de novos trabalhos – que não os adotados pelo Método Francês (idade biológica e cronológica) –, essa série foi intitulada no BEF como o “**Eterno** problema dos Grupamentos Homogêneos”.

¹²³ Dos estudos educacionais realizados em outros países discutidos nas matérias, há: Dalton Plan Laboratory, Sistema de Winnetka, Santa Barbara Plan, Plano de Detroit, Sistema de Mannheim, New Cambridge Plan, Batavia System of individual instruction (PEREGRINO JÚNIOR, 1940). Já dentre as experiências brasileiras, há: Testes ABC de Lourenço Filho, Ensaio Anísio Teixeira, pesquisas realizadas no Internato do Colégio Pedro II (MARINHO, 1940).

A temática também se faz relevante no periodismo técnico e de ensino da Educação Física, na medida em que o pico de publicações do BEF, em 1944, é oriundo de artigos sobre o tema apresentados anteriormente em congressos, especificamente nas reuniões de Educação Física promovidas pela DEF e em eventos internacionais da área, como o I Congresso Pan-Americano de Educação Física. Nesse ano, o seu número 11 é responsável por “[...] reproduzir os artigos com que os estudiosos debateram a questão do grupamento homogêneo e as conclusões a que, a respeito, chegou a Reunião de Educação Física” (LEITE, 1944b, p. 5).

Os dados acenam para os periódicos como um veículo em que as discussões ocorridas em âmbito nacional e internacional se tornavam acessíveis ao grande público. Ao mesmo tempo, oferecem pistas sobre o anseio dos organizadores de congressos em elaborar possibilidades de orientação para a prática do professor. Ao que parece, esse tipo de reunião científica se configura como um espaço profícuo para o debate sobre avaliação no Brasil, pois, da mesma maneira que demonstramos na tese, Santos (2002) e Santos et al. (2018) também acenam para o impacto da realização de congressos nacionais e internacionais para a publicação de artigos em periódicos, no Brasil, entre os anos de 1932 e 2016.

Dentre esses estudos, ARAUJO (1940) toma como referência os dados morfológicos (estatura, peso e capacidade vital) para a realização dos grupamentos, pois, quanto maior fosse a homogeneidade física das crianças, menor seria a possibilidade de acidentes entre elas e a fadiga dos professores em tentar ensiná-las. O autor também enfatiza a necessidade de considerar a aptidão física para a organização das sessões de Educação Física, pois, mesmo que todos os alunos tenham condições de realizar os exercícios físicos, há interesses e motivações diversos em relação àquilo que se ensina. Era preciso, nesse caso, despertar nos alunos todas as suas aptidões:

[...] é necessário que os alunos façam uma infinidade de movimentos; eles provarão os trabalhos de todos os músculos em uma infinidade de combinações possíveis facilitando, assim, o seu desenvolvimento, dos nervos e da coordenação de suas funções (ARAUJO, 1940).

Se Paulo Figueiredo indaga sobre outras possibilidades para a realização dos grupamentos homogêneos, Peregrino Júnior (1944) o faz de maneira propositiva: é dele a criação do SPA, elaborado em parceria com Dr. Gouvêia, do Serviço de Estatística da Educação e Saúde. O teste se baseava na análise do segmento inferior,

peso e altura, com “fácil” aplicação para aqueles que não possuem formação especializada.¹²⁵

O autor também defende o uso da Tabela de Christian para analisar os valores morfofisiológicos das crianças (sexo, idade, peso, estatura e capacidade vital), pois exprime o estado de dois órgãos importantes para a avaliação física dos alunos: o coração e os pulmões – com “real” valor fisiológico para o grupamento homogêneo.

Por sua vez, Marinho (1944c) compreende os grupamentos homogêneos como a utilização de critérios que permitissem a realização de um trabalho físico aplicável a todos os alunos, seja pela intensidade, seja pela complexidade dos exercícios. Os grupamentos seriam criados para atender a objetivos específicos e predefinidos, reduzindo as diferenças individuais entre os alunos de uma mesma turma. Para o autor, a realização dos grupamentos homogêneos ajudaria na organização de grupos caracterizados por terem o menor nível possível de diferenças individuais entre seus componentes, aferidas em relação a um determinado fim.

Desse modo, para cada objetivo assumido pelo professor, um novo grupamento homogêneo deveria ser realizado. Nesse processo, cabia ao docente considerar os conhecimentos, as capacidades ou habilidades preponderantes dos alunos em relação a um determinado exercício e ao fim pretendido, elaborando testes e outras formas de medida que pudessem verificá-los. Com base nesses dados, os professores confirmariam, com provas práticas, aquilo que os testes anteriormente avaliaram.

Os dados evidenciam a preocupação dos periódicos em publicar matérias cujo objetivo era oferecer os fundamentos teóricos para a prática dos grupamentos homogêneos e fornecer instrumentos para tal. Essas matérias buscam orientar os professores em relação à composição de turmas com alunos de características semelhantes (aspectos físicos e biológicos), com o objetivo de assegurar a

¹²⁵ Dentre as iniciativas brasileiras para a realização dos grupamentos homogêneos, encontram-se: Sete Ramalho, que trabalhou com as normas antropométricas de Barbara e com o perfil morfofisiológico; Adolfo Ratisbona, com a correlação peso-altura; Floriano Stoffel, com a Metodologia de Viola; Lauro Studart, com método pessoal de grupamento, que considera três medidas: peso, altura e capacidade vital.

homogeneidade daquilo que se ensinava e favorecer o acompanhamento dos inspetores de Educação Física.

Não há, neste caso, uma associação dos critérios para a realização dos grupamentos homogêneos com a nota ou com a aprovação, como ocorre na contemporaneidade. O seu uso decorre da necessidade de melhor orientar o trabalho pedagógico. Nesse processo, tanto a Biologia como a Psicologia, sobretudo do desenvolvimento, são as bases teóricas que fundamentam as referidas práticas.

6.6 APONTAMENTOS FINAIS

Ao analisarmos as práticas de apropriação dos autores à Biologia e à Psicologia, discutimos os lugares ocupados pelos articulistas em diferentes instituições e suas implicações na elaboração de diretrizes educacionais (AZEVEDO, 1937; PEREGRINO JÚNIOR, 1940; MARINHO, 1940), com o objetivo de uniformizar a Educação Física.

Nota-se que a apropriação dos modelos de formação humana fundamentados na eugenia e higienismo requeria o ‘enquadramento’ da Educação Física, do ponto de vista científico, nos domínios da Biologia Geral. Em especial, os estudos da Anatomia contribuíram para que os articulistas desenvolvessem metodologias nos impressos que melhor explicitassem os objetos de ensino da Educação Física, apresentando aos professores dispositivos de leitura que os permitiam ver, de modo “exato e verdadeiro” o movimento humano.

Nesse caso, as metodologias inscritas nos periódicos, utilizadas para o ensino da Anatomia nos cursos de formação superior – como o uso de desenhos antropomórficos, esquemas e fotografias –, serviam para que o professor desenvolvesse metodologias em sua prática docente, definindo procedimentos que auxiliariam os processos de aprendizagem dos alunos.

O diálogo com a Biologia e a Psicologia mostrava para os leitores a importância em se conhecer as características dos alunos, a fim de dosar adequadamente os exercícios e conduzi-los a reações “convenientes” e agradáveis. Especificamente, o uso da Psicologia contribuiu para que o ensino da Educação Física fosse

sistematizado com base em experiências de aprendizagem “sempre favoráveis”, atribuindo responsabilidade ao professor no que se refere a estímulos externos que provocassem nos alunos o interesse por novos progressos.

Nesse sentido, o uso dessas teorias também serviu como estratégias editoriais para inserir e consolidar a Educação Física nos currículos, pois, para que ela se constituísse paulatinamente como disciplina escolarizada, era fundamental a presença de um professor que ensinasse pelo exemplo e pela demonstração, orientando aquilo que os alunos aprenderiam.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO FÍSICA, INTELECTUAL E MORAL: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E A AMPLIAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

7.1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais implementadas na contemporaneidade, como o Exame Nacional do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), têm acenado para a importância do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio de uma integração curricular.

Esses documentos visam à reconfiguração dos saberes escolares, ao agrupá-los em áreas de conhecimento/linguagens e organizá-los em unidades temáticas norteadoras dos currículos. De modo interdisciplinar, os conteúdos são ensinados e aprendidos sob diferentes enfoques, favorecendo para maior problematização, aprofundamento e sequenciamento dos objetos de conhecimento, ampliando a compreensão dos alunos sobre determinado assunto.

Embora essas sejam questões presentes na agenda atual do campo da Educação, os princípios de iniciativas semelhantes a essas já circulavam no Brasil desde a década de 1940, conforme Barbosa (1940a, 1940b) e Marinho (1944a). Fundamentados na concepção de formação do homem integral, os autores discutem e propõem alternativas para o projeto de escolarização do início do século XX, a fim de que os saberes ensinados na escola produzam “[...] o justo equilíbrio das forças espirituais e físicas, no desenvolvimento harmônico de todas as faculdades e impulsos naturais” (BARBOSA, 1940a, p. 10).

Em circulação nas políticas educacionais de modo mais amplo, o princípio da “[...] inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes humanos” (BARBOSA, 1940, p. 10) fundamentava o debate sobre as finalidades da Educação na formação dos alunos, atribuindo centralidade ao ensino pela observação da realidade e ao aprender pela experiência.

Nesse cenário, os intelectuais em circulação nos impressos visam a expor a importância da Educação Física nos currículos escolares pois, por meio dela, as aprendizagens físicas, morais e o intelectuais se integrariam, constituindo a juventude brasileira, sadia no corpo e na alma.

Para cumprir as suas finalidades e colaborar com os problemas educacionais, não bastava à Educação Física basear-se nos grupos de ciências da Biologia e da Psicologia. Concomitantemente aos saberes que lhe atribuíam cientificidade e métodos, era preciso o diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de melhor delinear o seu papel na constituição da sociedade e mostrar as suas contribuições para a formação do aluno como um conjunto harmonioso (MARINHO, 1944a).

Com base nessas questões, o objetivo deste capítulo é entender as práticas de apropriação (CERTEAU, 2002) dos articulistas à Sociologia, Filosofia, História e Antropologia, com o intuito de ampliar o papel da Educação Física na sociedade e no cenário educacional, fornecendo aos professores um conjunto de saberes que oferecia as bases para a sua prática pedagógica.

7.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes e os procedimentos metodológicos tomam como referência aqueles apresentados no Capítulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capítulo, foram necessários alguns aprofundamentos. Os procedimentos metodológicos deste capítulo são semelhantes ao artigo anterior, com foco nos artigos categorizados nas Ciências Humanas e Sociais, com as seguintes áreas do conhecimento: **Filosofia (55)**, **História (33)**, **Sociologia (26)** e **Antropologia (1)**, em um total de **115 artigos**.

Essas áreas do conhecimento foram mapeadas de acordo com as aproximações entre a natureza epistemológica e os objetos de estudo dos diferentes “grupos de ciências”, em um processo que reconhece o diálogo entre as áreas do saber, estabelecido pelos intelectuais.

7.3 PROJETOS DE FORMAÇÃO HUMANA E SUAS APROPRIAÇÕES PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

Com o objetivo de integrar a Educação Física ao projeto de escolarização, os articulistas veiculam matérias que visam a convencer os seus leitores sobre o importante papel assumido por ela no quadro geral da Educação. Eles se fundamentam na concepção de formação do homem integral, em voga à época, para enfatizar o papel da Educação Física no desenvolvimento intelectual, moral e físico dos indivíduos.

As argumentações dos intelectuais anunciam e modelam a intrínseca relação entre a Educação Física e o campo maior da Educação, aproximando-as, sobretudo, pelo diálogo com teorias que oferecem suporte aos problemas educacionais. É o caso da Filosofia, Sociologia, Antropologia e História que, apropriadas pelos articulistas em circulação nos impressos, conferem-lhe as especificidades das Ciências Humanas e Sociais, enfatizando o seu caráter científico, racional e sistematizado.

Em suas narrativas, delimitam a educação intelectual de modo anterior à educação moral e a física, responsável por concebê-las e orientá-las. Além disso, compreendem a educação moral como auxílio ao ser humano, cujo objetivo é dirigir suas ações a fins “elevados” e “nobres”. Nesse cenário, cabia à Educação Física fornecer à “[...] máquina humana a potencia necessária para a completa e perfeita execução de todas as suas necessidades” (SOBRINHO, 1933, p. 1), sejam intelectuais, sejam morais. Confere-se a ela o lugar de mediadora entre o equilíbrio fisiológico e o psicológico, rompendo com uma concepção de ciência dualista, em que há distinta separação entre o corpo, o intelecto e as emoções.¹²⁶

O debate sobre o papel da Educação Física na formação do sujeito integral não se fundamenta apenas nas áreas do conhecimento em análise neste artigo. Essa mesma discussão foi proposta pelos intelectuais que dialogavam com os grupos de ciências da Biologia e da Psicologia. Assim, seja pelas áreas Humanas e Sociais seja pela Biologia e Psicologia, buscavam-se princípios considerados racionais, modernos e científicos para fundamentar o ensino da Educação Física na escola.

¹²⁶ As bases para essas reflexões estavam fundamentadas na Moderna Pedagogia, com uma intensa apropriação dos articulistas às teorias de Rousseau, Pestalozzi e Claparède.

Os articulistas, nesse caso, trabalham estrategicamente sob dois eixos principais: convencer os professores sobre a importância do diálogo com diferentes teorias para fundamentar a Educação Física em seu processo de escolarização; e tornar esses conhecimentos acessíveis aos profissionais com formação específica, ajudando os seus processos formativos e a sua prática profissional.

Para atender a essas demandas, os impressos são elaborados como dispositivos didáticos, fontes para o trabalho do professor na escola tanto no que se refere às bases teóricas para a sua atuação pedagógica como para os processos de ensino e de aprendizagem. Com essa finalidade, as revistas materializam as teorias em matérias que oferecem para o professor “coisas para usar” em situação de aula, auxiliando-os a planejar objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e realização de agrupamentos homogêneos.

Coube especialmente aos estudos da Filosofia, em circulação nos periódicos da Educação Física, o aprofundamento do debate em relação ao homem como indivíduo constituído pelo intelecto, pela moral e pelas relações sociais (WOOD; CASSIDY, 1934; A LUTA, 1936). De modo interdependente, essas questões se entrelaçavam, sem que ao corpo fossem atribuídas primazias ou, ao espírito, fosse conferido um lugar pormenorizado.

Além da necessidade de se discutir sobre o unilateralismo que concebia o corpo, a mente e as emoções de modo desassociado, os professores eram conclamados a ensinar o cultivo dos corpos em sua completude, “[...] sem esquecimentos, sem exclusões de nenhuma parte, de nenhuma função” (PETRARCHA, 1938, p. 20), a fim de serem desenvolvidos como um todo harmônico.¹²⁷ Tal como uma máquina, o corpo humano não deveria conter partes ou funções degradantes. Tal como uma das “maravilhas da natureza”, seria inadmissível que essa “maravilha” tivesse partes consideradas inoperantes, pois é do conjunto dessas partes que espírito e corpo seriam enobrecidos (PETRARCHA, 1938).

¹²⁷ A concepção de formação do sujeito integral, em circulação nos periódicos analisados, tem fundamentado as práticas educacionais brasileiras desde o final do séc. XIX. No âmbito da formação de professoras na Escola Normal Paulista (1890-1931), o ensino da *gymnastica*, buscava elevar o físico e a moral do homem, constituindo-se por diferentes saberes e práticas, cuja finalidade era “[...] estimular [nos futuros alunos] comportamentos educados rumo ao cultivo do corpo saudável, higiênico, harmônico e disciplinado” (HONORATO; NERY, 2018, p. 38).

O processo de análise expressa que, mesmo a Filosofia apresenta as suas bases em princípios que constituem as Ciências Biológicas, como a concepção de corpo semelhante a uma máquina. Assim, o fato de a Educação Física compreender o ser humano de modo indissociável não significa que o debate sobre o ser biológico e natural foi desconsiderado pelo pensamento filosófico.

Dessa maneira, as apropriações teóricas em circulação nos impressos dão visibilidade à própria constituição dos grupos de ciências Humanas e Sociais que, historicamente, estão alicerçados no pensamento científico oriundo das Ciências Naturais, em circulação no início do século XX, em que primeiro se compreendiam as partes, para depois se analisar o todo.

Nesse projeto de formação humana, o diálogo com o conhecimento filosófico também implica considerar a Educação Física como uma cultura, na qual o cuidado com o corpo está fundamentado em duas concepções, ambas com impacto sobre as práticas individuais e coletivas das pessoas.¹²⁸

Na primeira concepção, a realização dos exercícios físicos controla hábitos perigosos, excessivos, e extinguem as taras, as necessidades perniciosas, os desejos. Dominados esses impulsos, seria possível o aperfeiçoamento da personalidade e o desenvolvimento de atributos, como a humanidade, a generosidade e a benevolência (PETRARCHA, 1938). Dessa forma, preconiza-se o bem-estar físico e os seus impactos no melhoramento pessoal e na formação do caráter do homem.

Na segunda concepção, a harmonia da figura humana é desenvolvida pela mútua dependência do vigor físico, da beleza e da elegância e encontra as suas bases nos ideais filosóficos da Grécia Antiga. A verdadeira atlética helênica, para Azevedo (1936, 1938), fundamentava a Educação Física sob princípios científicos e plásticos, em que

¹²⁸ Esse cenário nos oferece pistas de que, nos periódicos da Educação Física, os estudos da Filosofia anunciam algumas questões que seriam posteriormente aprofundadas pelas Ciências Sociais, da mesma maneira como ocorreu no processo de constituição dessa área do conhecimento (LLOYD, 1939). A intrínseca relação entre ambas também se faz presente na materialização da REPHY, em que há uma seção específica denominada Filosofia e Educação Física. Nela, são discutidos assuntos relacionados com o título supracitado, mas também são incorporados debates referentes à Sociologia e à Educação Física. No que se refere à identificação visual da seção, na parte superior da página, as letras remetem a uma escrita de origem grega e são dispostos, ao lado direito e esquerdo, desenhos dos bustos de Platão e Sócrates.

a Biologia e a Arte cumprem papéis semelhantes na criação de “tipos humanos perfeitos”.

Ambas, Biologia e Arte, fundamentavam a ginástica, os jogos e os exercícios naturais. Ambas serviam ao corpo e ao espírito, a fim de que o homem alcançasse o equilíbrio somato-psíquico. Beleza, saúde, lucidez da inteligência, harmonia e nobreza no porte humano constituíam-se como o grande propósito da educação helênica, em um processo no qual o vigor físico e a contemplação do belo pela linguagem artística eram indissociáveis.

As apropriações de Azevedo (1936, 1938) ao projeto de formação humana grega anunciam, para o contexto brasileiro, exercícios físicos sem excessos, por meio dos quais o desenvolvimento do corpo, da mente e do espírito compreendiam ações voltadas para a saúde, a beleza e a inteligência, oferecendo pistas das apropriações de Azevedo (1936, 1938) ao Método Sueco. Nesse caso,

A saúde é o bem estar de todos os órgãos internos [...]. A beleza [...] é o desenvolvimento completo do ser humano, harmonia das proporções [...]. A força é a faculdade de produzir trabalho, a força muscular, a resistência às fadigas e às doenças. Aquisição de todo gênero de exercícios naturais e utilitários (AZEVEDO, 1938, p. 1).

A análise das fontes (WOOD; CASSIDY, 1934; A LUTA, 1936; PETRARCHA, 1938; AZEVEDO, 1936, 1938) salienta que o diálogo dos intelectuais da Educação Física com os saberes da Filosofia assume o aperfeiçoamento da personalidade como valor insubstituível, cuja finalidade é construir uma raça vigorosa, com pessoas que “[...] sabem verdadeiramente ser fortes” (ROUET, 1938, p. 12). Pela prática sistematizada e racional da Educação Física, os indivíduos desenvolveriam qualidades de iniciativa, configurando-a como “[...] único meio de evitar o declínio moral e físico individual e, por conseguinte, coletivo” (CASSIDY; WOOD, 1934, p. 17).

Além de a Filosofia ser apropriada pelos articulistas com o objetivo de oferecer as bases para inserir e constituir a Educação Física como disciplina, ela também é mobilizada para ampliar a compreensão do professor sobre as especificidades das atividades ensinadas na escola. Dentre as matérias que estabelecem diálogo entre as bases da Filosofia e as práticas da Educação Física, há Magnin (1939), cujo objetivo é oferecer os fundamentos do ensino da dança por essa área do saber. O autor afirma

que “há danças que têm por fim, antes de tudo, o corpo em si mesmo; servem para desenvolver seu vigor, sua flexibilidade e beleza; exercitam cada membro [...], por meio de movimentos fáceis e harmoniosos, a todas as figuras, a todas atitudes exigíveis” (PLATÃO, apud MAGNIN, 1939, p. 19).

As apropriações dos conceitos da Filosofia implicam compreender a dança como a expressão de sentimentos que levam à realização dos movimentos belos, graciosos e harmoniosos. Magnin (1939) articula teorias do jogo de natureza biológica aos estudos filosóficos, associando ambas as práticas. É a teoria do jogo¹²⁹ que confere à dança o caráter lúdico e atrativo, características compreendidas como exercícios preparatórios dos instintos humanos, cuja finalidade é abrandar reações e desenvolver as condutas que posteriormente seriam vividas na idade adulta.

A dança, ou melhor, o “jogo da dança” (MAGNIN, 1939), encontra seus alicerces em teorias darwinistas utilizadas para fundamentar uma perspectiva epistemológica do próprio jogo. Para a autora, a realização de ambos, jogos e dança, considera “[...] as condições que os indivíduos perseguem para se **adaptar ao meio**” (MAGNIN, 1939, p. 18, grifos do autor), por isso a necessidade de aprendê-la espontaneamente, pelos impulsos livres.

Esses dados expressam que, além de o jogo ser compreendido como conteúdo e método nas aulas de Educação Física (BERMOND, 2007; CARVALHO, 2017),¹³⁰ também se constitui em uma perspectiva epistemológica para o ensino de outras atividades, como a dança. Desse modo, a articulação entre a Filosofia e as teorias da Biologia e da Psicologia sobre o jogo atribuem à arte da dança a possibilidade de o homem lidar com as suas inclinações e libertá-las em um “[...] jogo de imagens palpáveis” (MAGNIN, 1939, p. 19), ou seja, pelo ato de se expressar pela dança.

¹²⁹ Expressão utilizada por Magnin (1939), que sugere o uso do jogo como fundamento teórico e método.

¹³⁰ Em sua pesquisa, Bermond (2007) analisa como o ensino dos jogos e das brincadeiras estava fundamentado nas teorizações de Rousseau, Claparède e Dewey, apropriadas pelos articulistas que circularam na Revista de Educação Física (1932-1952). Nesse caso, as teorias da Psicologia contribuem para que o jogo seja compreendido como prática de interesse das crianças, utilizado como meio para o ensino da educação moral e melhoramento da sua saúde. Já Carvalho (2017) discute como os impressos publicam matérias cujo objetivo é orientar a prática do professor de Educação Física em situação de aula. Em seu mapeamento, o autor encontra 32 matérias que abordam especificamente o jogo como conteúdo de ensino, dos quais 15 se encontram na REF e 17 na REPhy.

A apropriação das áreas do conhecimento também oferece caminhos para a elaboração de métodos para o ensino da dança, visando à formação moral do indivíduo. Em diálogo com W. James, a autora sugere como o professor pode desenvolver exercícios que estimulem a expressão de sentimentos, como a tristeza e a melancolia, a fim de constituírem fontes de inspiração para o trabalho com a dança. Ao fazê-lo, o homem pode controlá-las, adotando “posturas alegres e tom prazeroso”.

Outra possibilidade para o ensino da dança na escola seria “[...] impregnar o espírito e coração [das crianças] de sentimentos favoráveis a certos atos” (MAGNIN, 1939, p. 19), realizando movimentos que provocam e originam o prazer, a alegria e a tranquilidade no corpo e na alma.

É preciso considerar que as matérias assinadas por Zamora (1939) e Magnin (1939) têm, como objetivo, estabelecer uma crítica às danças em voga à época que, em seu ponto de vista, eram consideradas grotescas, de mau gosto e de prazer obscuro, como os “*fox-trots*” – passos identificados como modernos que a dança popularizou. As autoras buscam retornar à dança a “verdadeira” expressividade dos mais sinceros sentimentos do homem, “[...] que traduzem o estado espiritual [do corpo] através de atitudes limpas e belas” (ZAMORA, 1939, p. 23).¹³¹

Nesse caso, a Filosofia é a base teórica utilizada por Zamora (1939) e Magnin (1939) para projetarem as danças folclóricas e bailados populares como aqueles que provocariam diversão genuína e um “[...] desfôgo natural das inquietações” humanas (ZAMORA, 1939, p. 23). Ao contribuírem para a saúde do corpo e do espírito, essas danças constituíam-se como a expressão da autenticidade do pensamento e de suas intenções. A reflexão de Zamora (1939), em específico, também recai sobre os meios de comunicação como os jornais e o rádio que, em sua opinião, “uniformizam” as práticas culturais, “desconsiderando” a sua originalidade.

As distintas intencionalidades para o ensino da dança na escola circulam concomitantemente nos impressos, anunciando que tanto danças sociais como folclóricas constituem os seus programas escolares e devem ser ensinadas para os

¹³¹ Nota-se que o projeto de formação do sujeito integral não era uma especificidade do campo educacional ou da Educação Física, mas uma perspectiva que também fundamentava outras áreas do conhecimento, como a Arte. O princípio da indissociabilidade entre corpo, emoções e intelecto é traduzido na dança, pela expressão da “ingenuidade humana” das suas paixões generosas e das dores honradas e nobres que engrandecem e elevam a alma (ZAMORA, 1939).

alunos. Nos periódicos de ensino e de técnicas da Educação Física, matérias cujo objetivo é oferecer fundamentos teóricos para o ensino das danças sociais, como os *fox-trots*, possuem maior relevância quantitativa quando comparadas com aquelas que visam ao seu trato didático-pedagógico. Já as danças folclóricas se fazem presentes em um número maior de publicações que orientam a prática dos profissionais que atuavam com a Educação Física, em situação de aula.

Em relação a matérias focalizadas no ensino de danças que valorizem as culturas regionais, como propõem Zamora (1939) e Magnin (1939), há iniciativas dos articulistas em publicar orientações didático-pedagógicas que auxiliem o docente a trabalhar com a dança na escola. As Figuras 59-61 apresentam essas práticas:

Figura 59 – Dansa para as festas

D A N S A
PARA AS FESTAS ESCOLARES
Bailado dos Índios

O bailado representa a reunião de inúmeras tribos de índios para conselhos de guerra. A música, pianíssima, inicia o batuque e, após os oito primeiros compassos, entram no recinto, vindos de todos os cantos os alunos [...] com o uniforme colegial e como único ornamento [...] um cocar de penas de variadas cores. A sua entrada é solene [...].

EDUCAÇÃO FÍSICA

Legenda:

“Bailado dos índios

[...] A música, pianíssima, inicia o batuque e, após os oito primeiros compassos, entram no recinto, vindo de todos os cantos os alunos [...] com o uniforme colegial e como único ornamento [...] um cocar de penas de variadas cores. A sua entrada é solene [...]”.

Fonte: Dansa (1940, p. 38).

Figura 60 – Bailado das neves

« BAILADO DAS NEVES »
(BAILADO RUSSO. — REPRESENTA UM TEMPORAL DE NEVE)

FORMAÇÃO: Dois círculos concêntricos, formados por rapazes e meninas. Os rapazes ficam do lado de fora fazendo face ao centro; as meninas do lado de dentro, com as costas voltadas ao centro.

- 1.º Passo. Correr 8 passos na pontinha dos pés à frente, começando com o pé direito, braços verticais sobre a cabeça e dedos em movimentos. Depois fazem meia volta e voltam aos parceiros com 8 passos.
- 2.º Passo. Os parceiros dão a mão direita e correm 8 passos ao redor, depois unem a mão esquerda e correm novamente 8 passos.
- 3.º Passo. Os rapazes (os de fora) correm 4 passos para fora do círculo e as meninas 4 passos para dentro; fazem depois meia volta e tornam aos lugares, em 4 passos (abrem e fecham o círculo).
- 4.º Passo. Unem a mão direita e giram à direita, ao redor, em 8 passos.
- 5.º Passo. Repetição de todo o bailado.

N.º 51 — FEVEREIRO, 1941

Legenda:

“Bailado Russo – representa um temporal de neve

Formação: Dois círculos concêntricos, formados por rapazes e meninas. Os rapazes ficam do lado de fora, fazendo face ao centro; as meninas do lado de dentro, com as costas voltadas ao centro [...]”.

Fonte: Bailado (1941, p. 27).

Figura 61 – Danças folclóricas brasileiras

DANÇA DO PÊZINHO

Formação:
Crianças aos pares, formando duas fileiras que se defrontam de meninas e outra de meninos.

Desenvolvimento:
Figura I) — Música: estribilho — Cada criança dá a mão direita ao seu par e adianta o pé direito. Firmando o calcanhar, todos movimentam o pé para a esquerda e para a direita, batendo com a ponta no chão — 6 vezes (começando pela esquerda.)

Dança do Pêzinho
Folclore

Ai bo-la-gui, oi bo-la-gui o seu pé - zi-nho o seu
pé - zi-nho bem jun-ti-nho com o meu Ai bo-la-gui
qui, oi bo-la-gui o seu pé - zi-nho O seu pé-zi-
nho bem jun-ti-nho com o meu E de - pois não vá di-
zê - g que vo - cê sear-re-pen - dê eu E de
pois não vá di - zê - g que vo - cê sear-re-pen-deu

(Ver letras das quadros na música.)

Legenda:

“**Formação:**[...]”

Desenvolvimento:

Figura I) Música: estribilho – cada criança dá a mão direita ao seu par e adianta o pé direito. Firmando o calcanhar, todos movimentam o pé para a esquerda e para a direita, batendo com a ponta no chão – 6 vezes”.

Fonte: Machado (1958, p. 93).

As Figuras 59-61 trazem possibilidades para o ensino da dança na escola e se aproximam, porque usam formas semelhantes de fazê-lo.¹³² Em todas as matérias, o conhecimento musical é requerido ao professor, pois é com base nas partituras apresentadas, que as coreografias são elaboradas. Nas matérias, os autores organizam e descrevem textualmente as formações coreográficas e a sequência dos passos que devem ser ensinados e realizados pelas crianças. Em *Dansa* (1940), especificamente, há uma narrativa antes e após a explicação dos movimentos, para melhor contextualizar a história que se pretende contar, no caso, a dos índios brasileiros.

Em relação ao conteúdo das três matérias, todas abordam as danças folclóricas, realizadas predominantemente em círculos. Nas Figuras 59 e 61, as danças remetem à cultura brasileira; já a Figura 59, à cultura europeia. É nesse ponto em específico que as matérias se diferenciam, pois o seu conteúdo anuncia as intencionalidades culturais e políticas em circulação no período analisado.

São institucionalizadas, ao final da década de 1930, políticas governamentais que visam à homogeneidade da educação brasileira, como a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto-Lei nº 1.006/38. De acordo com Filgueiras (2013), em pesquisa que analisou as avaliações dos livros didáticos realizadas nos anos de 1940, por essa Comissão, o referido decreto orientava as ações dos avaliadores com o objetivo de defender as ideias do Estado Novo (1937-1945). Era necessário aprovar apenas os livros que abordassem conteúdos favoráveis ao governo de Getúlio Vargas, sobretudo aqueles que corroboravam a ideia de constituição de nação fundamentada em uma identidade nacional, alicerçada nas tradições brasileiras, nos valores da família e da religião.

É pela interlocução com esses saberes que os articulistas fazem circular matérias cuja finalidade é ampliar o papel da Educação Física no currículo escolar. É pelo estudo da Filosofia que os professores reconhecem a sua responsabilidade em promover o equilíbrio entre o intelecto, a moral e o físico, desenvolvendo harmonicamente as faculdades e os impulsos naturais da sociedade. No caso da dança, essas questões encontram-se bem alicerçadas, pois a Filosofia grega, que se constitui em referência

¹³² Todas as matérias que oferecem prescrições didático-pedagógicas para o ensino da dança são publicadas a partir de 1940.

para os impressos, assume a música, a dança e a ginástica como práticas entrelaçadas que produzem, nos indivíduos, a beleza e a graça com as quais uma juventude sadia seria preparada.

Concomitantemente a essas questões, encontram-se os debates políticos e educacionais que visam a fortalecer um projeto nacional voltado para a uniformização das práticas educativas, pela cultura.¹³³ Em Dansa (1940), esse movimento pode ocorrer pela valorização da tradição brasileira, expressa na figura do índio no processo de constituição identitária. Já Bailado (1941) demonstra que essas identidades são construídas com base em modelos de países considerados modernos e desenvolvidos, no caso, a União Soviética.

Se, entre 1932 e 1945, os articulistas publicavam sobre os assuntos fundamentados na necessidade de conferir modelos para as diferentes disciplinas, conforme as políticas educacionais em vigor, posteriormente a esse momento, eles passam a criticar essa uniformização e padronização dos conteúdos. Conforme Filgueiras (2013), novos projetos educacionais são discutidos, sobretudo em relação à centralização das decisões em âmbito federal e à defesa da autonomia dos estados para organizar seus sistemas de ensino – o que traz implicações para se (re)pensar a importância da cultura local na constituição do povo brasileiro.

Assim, matérias como as de Machado (1958) estão inseridas em uma conjuntura política e cultural que (re)significa o argumento de valorização das culturas regionais, em que a perspectiva de **unificação** dos programas da Educação Física é ampliada para aquela destinada a apresentar-lhe **possibilidades** de ensino, com base nas particularidades dos brasileiros. Esse argumento é fortalecido pelo fato de a matéria estar inserida em uma série composta de Danças Folclóricas Iugoslavas e Brasileiras. Nesta, são publicadas prescrições didático-pedagógicas para seis danças, destacando-se a sua origem: Caninha verde (Do livro “Estudos de Folclore”, de Luciano Gallet); Periquito Maracanã (Espírito Santo); Sinhá Marreca (Espírito Santo); Candieiro (Folclore); Na Bahia tem (Folclore – arranjos de Heitor Villa Lobos); e Dança do Pezinho (Folclore).

¹³³ Esse panorama expressa como as orientações para o ensino da Educação Física também estavam relacionadas com os tensionamentos no campo mais macro da política e da educação no Brasil.

O órgão gestor do periódico em que a matéria foi publicada, a DEF, também nasceu com o propósito de orientar, “homogeneizar” a Educação Física. Em decorrência do término do Estado Novo, ele também passa por reformulações, conforme discutido no Capítulo 4 da tese. Esses achados oferecem-nos sustentação para compreender que a criação do BEF possui finalidade semelhante à dos livros que seriam avaliados pela CNLD, qual seja, propor conteúdos que uniformizassem o ensino da Educação Física no Brasil.

O processo de análise dessas fontes também expressa um cenário de estratégias e táticas que se retroalimentam. Os editores de periódicos, sejam os financiados pelo Governo, sejam os comerciais, veem, nas políticas educacionais, certa conveniência em “educar a vontade” dos seus leitores e criar uma cultura em torno da importância da Educação Física nos currículos escolares.

Ao mesmo tempo, encontramos pistas de que eles também subvertem essas normatizações, publicando conhecimentos que permitissem ao leitor indagar a política em circulação na sociedade. É o caso da Filosofia, que se caracteriza por problematizar valores e princípios, estimulando reflexões sobre determinado assunto.

Taticamente, os articulistas põem em circulação artigos com orientações didáticas para o ensino da Educação Física, que não estão fundamentadas no Método Francês, oficialmente adotado no Brasil. Nelas, circulam diferentes possibilidades pedagógicas, a fim de que o professor se aproprie e faça uso daquelas que melhor lhe convém.¹³⁴

Nesse cenário, amplia-se o debate em torno da constituição cultural e identitária brasileira, por meio de matérias referenciadas na Antropologia. Na década de 1930, ela estava fundamentada na Biologia, utilizada na Educação Física para definir os biotipos que conformariam os grupamentos homogêneos.¹³⁵ Na década de 1940, a área aparece nos estudos que passam a compreendê-la em articulação com o folclore (PEREIRA, 1947, 1948a, 1948b, 1948c; RAMOS, 1942).

¹³⁴ Isso não significa que os periódicos não assumiam um posicionamento político, se alinhando a um método específico. É o caso da REF, com o Método Francês, e da REPHY, que veicula prescrições tanto do Método Sueco como do Método Francês.

¹³⁵ Como visto em Salzano (1935), Stoffel (1936) e Ramos (1942). Pereira (1948a) apresenta como o folclore é assumido como ramo de conhecimento das ciências naturais, das ciências históricas e, por vezes, como a transição entre ambas. Para a autora, cabe às ciências antropológicas o estudo do folclore, em sua dimensão natural e cultural.

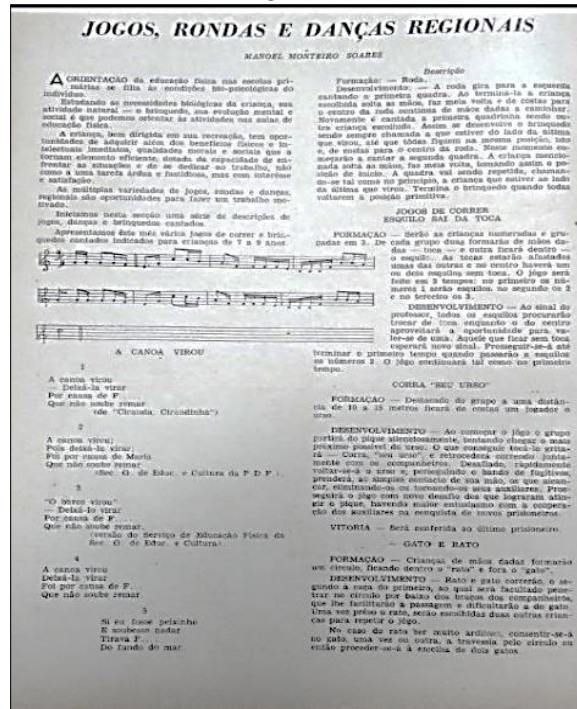
De acordo com Pereira (1948a), em diálogo com Joaquim Ribeiro, folclore é o ramo do conhecimento que estuda os caracteres étnicos, linguísticos e sociais, expressos na cultura material e intelectual de sociedades primitivas e classes populares de países “civilizados”. Na Educação Física, a Antropologia é mobilizada para ampliar o conceito que se tinha das práticas ensinadas ou para (re)significar um rol de saberes que historicamente foi marcado pelos referenciais da Biologia e da Psicologia.

O diálogo de Pereira (1947, p. 25, grifos nossos) com Barroso implica considerar “[...] objetos, arte rústica, costumes, vestuários, **jogos, ritmos**, religião, mitos, **canções, danças**, etc. [...]” como práticas que abrangem e encerram em si a vida de um povo, nos domínios das Ciências Naturais e da Psicologia, assim como da Antropologia. Pretendia-se, pelo articulação com esses intelectuais, compreender a Educação Física em seu sentido cultural, por meio de princípios que até então não foram mobilizados para prescrever a prática e orientar a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física – em iniciativas que encontram as suas bases sobretudo nos estudos realizados pela ENEFD (RAMOS, 1942).¹³⁶

Seja sob as características fisiológicas (RAMOS, 1942), seja sob as culturais (PEREIRA, 1947, 1948a, 1948b, 1948c), esses autores sinalizam a importância de investigar as aproximações e distanciamentos dos jogos, músicas e danças nos diferentes países. De modo específico, eles oferecem as bases para que sejam publicadas, em uma única matéria, prescrições didático-pedagógicas que articulem o ensino dessas práticas, nas aulas de Educação Física, pois todas elas exprimem a cultura de um grupo:

¹³⁶ Outro dado que fortalece o argumento de Ramos (1942) é o seu vínculo institucional. Em todas as suas matérias, Pereira (1948a, 1948b, 1948c, 1948d) se identifica como professora da referida escola. Já em análise dos nomes do corpo docente dessa instituição (professores catedráticos e seus respectivos assistentes), mencionados nas primeiras páginas dos números publicados pela AENEFD, a professora Elza Maria de Oliveira Pereira é uma das assistentes da cadeira de Ginástica Rítmica, juntamente com Dora Pinto da Costa Ribeiro. A professora catedrática é Maria Helena Pabst de Sá Earp.

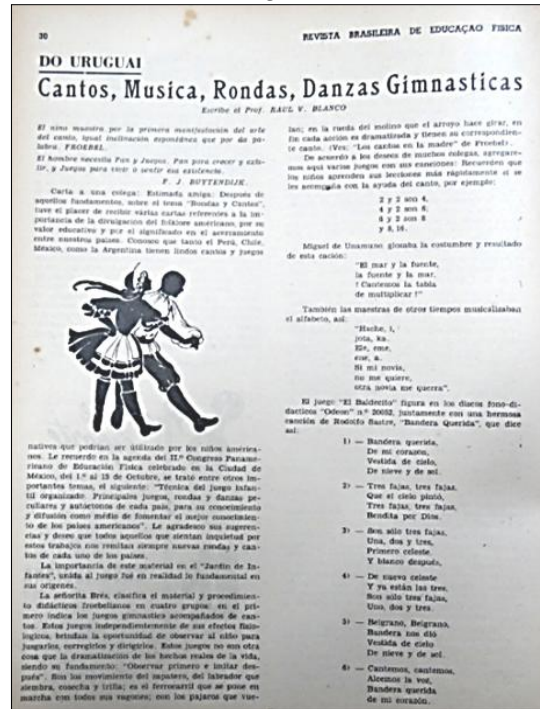
Figura 62 – Jogos, danças e rondas regionais



Legenda:
 “A criança [...] tem oportunidades de adquirir, além dos benefícios físicos e intelectuais imediatos, qualidades sociais e morais [...]. [Assim], as múltiplas variedades de jogos, rondas e danças regionais são oportunidades para fazer um trabalho motivado”.

Fonte: Soares (1948, p. 36).

Figura 63 – Cantos, musica, rondas, danzas gimnasticas



Legenda:
 “[...] tanto El Perú, Chile, México, como la Argentina tienen lindos cantos y juegos nativos que podrían ser utilizado por los niños americanos [...]”. Estos juegos no son otra cosa que la dramatización de los hechos reales de la vida [...]”.

Fonte: Blanco (1947, p. 30).

Figura 64 – Da Venezuela



Legenda:
 A professora incorpora “[...] o rico folclore do país amigo à sua educação pública, [tornando conhecidas] [...] coreografias baseadas em temas poéticos e musicas tipicamente venezuelanos, [explorando também] motivos nacionais e estrangeiros”.

Fonte: Stahl (1949, p. 26).

Os artigos abordados nas Figuras 62-64 possuem como foco principal o ensino articulado entre jogos, brincadeiras e danças regionais. Em todas eles, há proposições para elaborações coreográficas, jogos e brincadeiras, com explicações sobre as suas formações, desenvolvimento e músicas utilizadas.

Soares (1948) aborda práticas da cultura brasileira, como *A canoa virou*, *Esquilo sai da toca*, *Corra seu urso* e *Gato e rato*; já Blanco (1947) e Stahl (1949) referem-se às danças e jogos característicos dos seus países de origem, Uruguai e Venezuela. Especificamente em Stahl (1949), há a descrição de exercícios específicos para: interpretar as sílabas musicais fortes e fracas, estudar a dinâmica do movimento, compreender a contagem do tempo, adaptar a coreografia nos espaços e formar frases de movimentos.

Essas matérias visam à orientação do professorado com base em princípios da Biologia e da Psicologia e, ao mesmo tempo, conformam os impressos às teorias das áreas das Humanidades e Sociais. Nesse caso, a análise em conjunto de Soares (1948), Blanco (1947) e Stahl (1949) acena para uma perspectiva maior de Educação Física colocada naquele momento que, fundamentada na Antropologia, visa à aproximação das diferentes culturas sul-americanas.

Dentre as suas finalidades, estavam a valorização das identidades locais e a elaboração de um projeto de Educação Física que dialogasse com as diferentes culturas. Para cumprir esse propósito, não bastava publicar, no Brasil, matérias oriundas dos países sul-americanos; era preciso proceder à abertura de sucursais nesses lugares, a fim de divulgar as possibilidades de ensino que os diferentes sistemas educativos apresentavam.¹³⁷

¹³⁷ Para análise da circulação do Movimento Pan-Americanista no Brasil e na América Latina, ler Loyola (1942), Melo (1997), Schneider (2010), Schneider et al. (2014). No processo de mapeamento das fontes, também encontramos pistas de um processo de internacionalização na Educação Física brasileira, com foco em um projeto mais ampliado, voltado para países hispano-falantes, com: prescrições didático-pedagógicas publicadas em língua materna e traduzidas para a língua portuguesa; relatório de viagens e deliberações de Congressos realizados no Brasil e em outros países hispano-falantes; publicações de artigos veiculados anteriormente em periódicos da América Latina; publicidade de revistas de diferentes países nos impressos brasileiros.

7.4 DA VISÃO DE ESCOLA AOS IMPACTOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR

O interesse da Educação pelas áreas Humanas e Sociais nasce da necessidade de incorporar, nas iniciativas individuais dos alunos, a sua “[...] auto-expressão com relação a outros indivíduos de um mesmo grupo” (WOOD; CASSIDY, 1934, p. 17). Ao campo da Educação cabe instruir os alunos por meio de situações reais de aprendizagem, fazendo-os refletir sobre os problemas que constituem a sociedade, de tal forma que se capacitem para participar de uma liberdade democrática (WOOD; CASSIDY, 1934).

De modo específico, a inserção da Educação Física no quadro geral da Educação e o diálogo dos articulistas com as áreas Humanas e Sociais contribuem para a ampliação do seu papel na escola. Fazia-se necessário responder à pergunta “**Por que** ensinar Educação Física?” não mais pela afirmativa “**Porque está sendo feito**” (FRANCIS, 1940), como se os professores não conhecessem os motivos pelos quais ensinavam esta ou aquela prática, ou como se essas razões já estivessem “naturalizadas” pelos fundamentos que a Biologia oferecera até então. Era preciso responder à questão sob os princípios de outras áreas do conhecimento, que também passaram a ser vistas como importantes para se compreender a sociedade, a Educação e, paulatinamente, a Educação Física.

De acordo com Marinho (1945), o diálogo com a Filosofia permitia aprofundar o debate do próprio conceito que se tinha do campo educacional. Buscava-se (re)significar uma educação focalizada no ensino do professor, cujo objetivo era levar o aluno a cumprir aquilo que lhe era requerido, estudando e apreendendo as lições.

Já sob uma nova forma de conceber a Educação, a **ação** assume o lugar da **contemplação**, por meio de práticas de ensino que cultivem nos alunos o seu espírito de **iniciativa**. Desloca-se, então, o olhar da atuação do professor para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos de aprendizagem e para trabalhos que potencializem as suas capacidades – em substituição aos padrões de respostas esperados, para os quais os alunos eram preparados (MARINHO, 1945a).

A análise da narrativa de Marinho (1945a) anuncia como o diálogo com as teorias das áreas das Humanidades compreendiam a Educação de modo mais ampliado, a fim de discutir sobre as problemáticas de uma disciplina que se inseria no quadro geral educacional, isto é, a Educação Física. O uso desse referencial teórico permite a Marinho (1945a) afirmar que apenas os princípios anatomofisiológicos¹³⁸ não contribuíam para a consolidação da Educação Física em um projeto moderno de Educação. Tal como ocorria com as outras disciplinas, situadas na formação intelectual e moral, a Educação Física precisaria dialogar com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia e a História, a fim de aprofundar e sistematizar a complexidade dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Para alicerçar teoricamente a Educação Física e consolidá-la no currículo escolar, era preciso compreender, de modo mais macro, as suas colaborações para o campo da Educação. Especificamente, o uso da Filosofia e da Sociologia ajuda articulistas a questionarem: que visão de sociedade temos e de que maneira a Educação Física se insere nela, por meio dos seus programas escolares? Quais são as funções de um projeto de Educação nesse contexto e como a Educação Física coopera para tal? Como ela colabora com a escola?

A ideia dos articulistas é que, paulatinamente, a Educação Física fosse reconhecida por acompanhar os avanços teóricos sobre o papel da escola na sociedade, contribuindo com o projeto educacional brasileiro. A escola foi compreendida, naquele contexto, como o espaço em que o aluno aprenderia a conhecer e a pensar na natureza, nos problemas do seu mundo; nela, o aluno desenvolveria suas habilidades de “aceitação social”, vivendo e participando da sociedade de modo mais interessante e “eficiente”.¹³⁹

¹³⁸ Esses são princípios que oferecem as bases para o Método Francês, sobre o qual Marinho (1945a) lança críticas pela prematuridade com que foi “aplicado” no país e por desconsiderar as especificidades da cultura brasileira.

¹³⁹ A escolha por publicar uma matéria que oferece as bases do ensino da Educação Física, sob os princípios democráticos da sociedade norte-americana, explicita o posicionamento político do editor da REPHy, Hollanda Loyola, em um momento no qual o Brasil estava sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas. Conforme Bomeny (1999), é preciso destacar que as políticas educacionais do Estado Novo (1937-1945) visavam a modelar o ensino sobretudo em relação ao ambiente político da época. Por meio da elaboração de programas escolares, dos “símbolos” e “mitos” difundidos e exaltados, buscava-se na Educação o instrumento pelo qual conviviam a juventude e o projeto cívico a ser implementado pelo Estado Brasileiro totalitário. O discurso da Educação, como base para toda a Democracia, também é apropriado por Marinho (1945a), ao assumir como referência o mesmo país anteriormente citado por Francis (1940). Mesmo em cenários históricos diferentes, ambos os

Caberia à Educação Física, assim como aos outros saberes escolares, valorizar as singularidades dos alunos, suas aptidões e habilidades, por meio das quais eles se expressam e se realizam, seja individualmente, seja pela relação com o outro (FRANCIS, 1940).

Fundamentados na ideia de que a Educação Física contribuía para o aluno “[...] viver socialmente, e não mais individualmente” (JAMESON, 1940b, p.10), os articulistas pretendiam mostrar como ela era importante para a escola, pois, assim como afirmaram os estudos da Filosofia, privilegiava as individualidades dos alunos, especialmente pelas práticas de convívio e coletividade estabelecidas entre eles. De acordo com Jameson (1940b, p.10), “A individualidade não é eliminada, mas entra em campo uma nova relação funcional entre o indivíduo e o grupo”, isto é, as especificidades dos indivíduos permanecem relevantes para a intervenção docente, mas as habilidades e os valores individuais deixam ser compreendidos como suficientes em si, para revelar e interpretar as intencionalidades de um grupo social.

Concomitantemente e em diálogo com a Filosofia, as Ciências Sociais são incorporadas aos periódicos, acompanhando os debates em circulação à época sobre o campo educacional. Para Lloyd (1939), em apropriação ao pensamento de Robert Erza Parks, a Sociologia – ramo das Ciências Sociais – constitui-se como o estudo dos problemas de instituições e dos processos sociais. Cabe a ela descrever, explicar, prever e sintetizar padrões típicos do ser humano, focalizando a personalidade social e os elementos universais da interação social (como a organização social e suas instituições), a evolução cultural, os grupos e os indivíduos em grupos, assim como as relações entre cultura e herança.

Sob as Ciências Sociais, a Educação é compreendida como um **fenômeno social**, cuja finalidade é “transmitir” conhecimentos, preceitos, técnicas, hábitos e atitudes (MARINHO, 1945f). É reconhecida por favorecer os processos de socialização de crianças, visando à formação indissociável do caráter, em seus aspectos físicos, culturais e sociais (JAMESON, 1940b).

autores salientam o impacto da cultura norte-americana nos projetos educacionais brasileiros. Para maiores aprofundamentos sobre a trajetória formativa e política de Hollanda Loyola e as suas contribuições para o pensamento pedagógico da Educação Física brasileira, ler Freitas (2011). Para compreender o impacto do estilo de vida dos norte-americanos na sociedade e na educação brasileira, ler Warde (2016).

A interlocução entre ambas as áreas concebe um ramo do conhecimento denominado de **Sociologia Educacional**, cujo “[...] propósito é definir os objetivos [...] e [determinar] os fins da educação, da finalidade que deverá ser alcançada pelo educando” (MARINHO, 1945f, p. 15). Em diálogo com David Snedden, Marinho (1945f) considera que o seu foco sempre está na formação do aluno como um elemento útil a si mesmo e aos membros da comunidade em que ele está inserido.

De modo específico, o interesse da Educação Física pela Sociologia acompanha os debates do campo maior da Educação, em que também há “[...] crescente incremento no que se refere aos ajustes sociais e individuais” (LLOYD, 1939, p. 10). Associada a essas discussões, a própria constituição histórica da disciplina, que se fundamentava nos aspectos fisiológicos do movimento, colaborou para que o diálogo com as áreas Humanas e Sociais fosse gradativamente incorporado nos periódicos, sobretudo ao final da década de 1930.

Esse diálogo implicou o reconhecimento do papel do professor que atuava na Educação Física em influenciar, modificar e instruir o indivíduo e os grupos sociais em que ele está inserido. Para tanto, seria necessário desenvolver metodologias de ensino que exprimissem as particularidades dos alunos e às práticas produzidas socialmente entre os seus pares.

Outra questão que se colocava era a necessidade de os intelectuais repensar possibilidades que melhor “transferissem” e desenvolvessem as “habilidades” dos alunos (MARINHO, 1945), pois a repetição, a persistência técnica e a imitação do movimento corporal – princípios que constituem as bases da Educação Física, pela Biologia e Psicologia – não eram mais suficientes para contemplar os referenciais das áreas Humanas e Sociais. Era necessária uma prática pedagógica que também promovesse “[...] processos de pensamento, investigação, de pesquisa [...] dos conhecimentos [...] dos fenômenos **físicos e sociais**” (MARINHO, 1945f, p.15).

Nesse caso, o uso das ciências Humanas e Sociais convida o professor a considerar como referência as ações individuais dos alunos, a fim de compreender o impacto que elas geram nas relações estabelecidas coletivamente (WOOD; CASSIDY, 1934, p. 17). Amplia-se, dessa maneira, o papel do jogo, por exemplo, na formação dos alunos, contudo as apropriações a esses referenciais pouco avançam em relação aos

procedimentos metodológicos a serem utilizados pelos profissionais que ministrariam a Educação Física. Eles mostram a necessidade de ampliação da atuação docente, mas ainda não conseguem materializar em proposições didático-pedagógicas.

Isso significa que, nos periódicos da Educação Física, as prescrições didático-pedagógicas permanecem sob os fundamentos da Biologia, especificamente quando são analisadas as imagens e a descrição conceitual dos movimentos. Em diálogo com os conhecimentos biológicos, as áreas Humanas e Sociais também são mobilizadas com o intuito de ampliar a compreensão das atividades ensinadas. A matéria se apropria das teorias de diferentes grupos de ciências e materializam orientações pedagógicas, conforme Figuras 65-68:

Figura 65 – Golpes ofensivos da capoeira: armada de frente



Figura 66 – Golpes ofensivos da capoeira: armada solta



Figuras 67 – Golpes defensivos da capoeira: rasteira



Figuras 68 – Golpes defensivos da capoeira: resistência



Fonte: Borges (1948)

Nas Figuras 65-68, Borges (1948) apresenta possibilidades para o ensino da capoeira, sob distintos referenciais teóricos. O autor opera uma análise fundamentada nas áreas Humanas e Sociais para narrar o cenário de tensões em que a prática se desenvolveu no país. Embora difundida entre as diferentes classes sociais na época da República, o autor afirma que “[...] sua prática, [era] destituída de disciplina [e] tinha sempre como objetivo a desordem” (BORGES, 1948, p. 12).¹⁴⁰ Na matéria, foi atribuída à “raça” dos capoeiristas a responsabilidade pela mestiçagem característica do Brasil, pois, do seu “cruzamento” com os brancos de origem portuguesa, surgiu o mulato.

Os recursos historiográficos à época implicavam a compreensão da capoeira de modo secundarizado e associado a “pretos fugitivos”, “vadios” e “pertencentes a quadrilhas” (BORGES, 1948). Esse cenário oferece indícios dos motivos pelos quais há um reduzido número de prescrições didático-pedagógicas sobre capoeira (2), nos periódicos. Se a pretensão dos intelectuais, na década de 1930, era sistematizar a Educação Física por meio de métodos científicos e racionais que regenerassem a “raça brasileira” e “corrigissem as suas taras” em prol de um país moderno, considerar a capoeira como exercício a ser ensinado nas aulas seria contradizer um conjunto de estudos que buscava conferir à Educação Física o meio ideal para se obter disciplina e endireitamento dos corpos.¹⁴¹

Embora o Brasil, no início dos anos de 1930, estivesse em um contexto social e político no qual se constituir como nação moderna também significava construir uma identidade cultural homogeneizada, os dados sugerem que não parecia conveniente associá-la à capoeira, dada a sua representação no Brasil. É preciso também salientar que o autor não visa à desconstrução das questões já sedimentadas na cultura brasileira, ao contrário, ele parte desses “mitos” para apresentar a trajetória da capoeira e mostrar como, naquele momento, ela foi organizada didaticamente, ou seja, pelo esforço de seus Mestres.

¹⁴⁰ Sobre a História da Capoeira no Brasil, ler Renato (1990).

¹⁴¹ A pesquisa de Góis Júnior (2017) deu visibilidade ao modo como a imprensa paulista divulgou a institucionalização da disciplina de Educação Física no espaço escolar, sobretudo pelo ensino de práticas como a ginástica, pois, considerada racional e metódica, auxiliaria a construção de uma raça brasileira forte e saudável. Já a capoeira, mesmo identificada por sua aproximação com a nossa cultura, não era vista como organizada, científica e planejada. Vista como prática que promovia a indisciplina, o autor salienta como ela foi silenciada no impresso analisado.

A aproximação de alguns exercícios da capoeira com aqueles das sessões de *ataque e defesa*, presentes no Regulamento C21-20 do Exército (BORGES, 1948), sugere a tentativa do Exército em institucionalizá-la no país. Essas iniciativas oferecem indícios do interesse da instituição em sistematizá-la por meio do uso de códigos e regras presentes nas lições da tropa, no entanto sem tomá-la como referência, tal como o Método Francês, considerado científico e racional.

Assim, os dados sugerem certa (re)significação da capoeira pelo Exército, a fim de “traduzi-la” e torná-la “melhor aceita” em solo nacional. Esse argumento se reforça pelo fato de as matérias terem sido publicadas na REF, o que, de certo modo, oferece pistas do interesse da instituição em orientar o que se ensina, quando se ensina e o como se ensinam os movimentos da capoeira, “[...] bastando para tanto que oficiais e sargentos especializados em Educação Física sejam instruídos neste assunto” (BORGES, 1948, p. 13).

Na matéria, Borges (1948) apresenta diferentes fotografias ao longo do texto, com as devidas identificações dos golpes (ofensivos ou defensivos). A técnica e a tática da capoeira são apresentadas sem aprofundamentos, com explicações de Borges (1948) sobre a necessidade de preparação e repetição dos golpes, para que os alunos atinjam “maior qualidade técnica”. Já a tática da luta, “[...] chamada pelos capoeiras [...] ‘malandragem’, [era] a parte mais difícil de se aprender, pois depende da aptidão própria de cada um” (BORGES, 1948, p. 13).

No artigo, as lacunas em relação ao conteúdo expressam as práticas de articulistas em atribuir forma àquilo que é descrito textualmente, trazendo fotografias que permitissem ao leitor visualizar a capoeira. A análise, tanto do seu conteúdo como da sua forma, oferece indícios do cenário editorial em que os periódicos de ensino e de técnicas da Educação Física se encontravam. A ausência de explicações do **como fazer**, com descrições detalhadas daquilo que deve ser aprendido e ensinado, exprime o distanciamento gradativo dos impressos em relação às características consideradas centrais para o seu reconhecimento como dispositivos de uso didático-pedagógico.

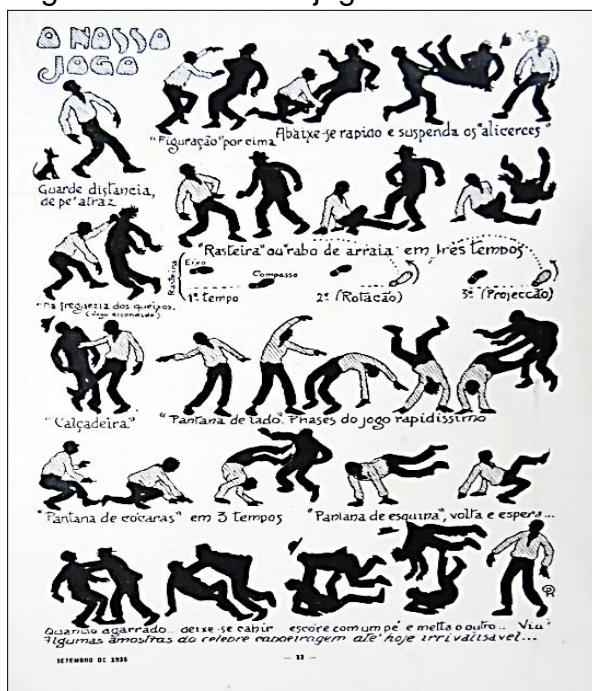
Essa constatação não é assumida pelos editores, mas se faz presente nos periódicos pelo escasso domínio de recursos metodológicos que apresentem para o professor

possibilidades de práticas para o ensino da capoeira. Para suprir essa lacuna, editores e articulistas lançam mão de fotografias que melhor representassem os seus golpes.

O uso da Biologia, da Psicologia, das teorias das Humanas e Sociais ocorre, sobretudo, para que o leitor compreenda a capoeira de modo mais ampliado, pois ela é abordada sob os diferentes grupos de ciências. Notamos uma tentativa inicial de Borges (1948) em aprofundar o significado da capoeira, apresentando ao leitor pequenos conceitos fundamentados nas áreas Humanas e Sociais. Já os ramos da Biologia se fazem presentes pela análise do biótipo adequado para a realização da prática. As qualidades físicas e a análise dos movimentos analíticos, na capoeira, são identificados como os exercícios de flexionamento da articulação coxo-femural e queda seguida pelos rolamentos.

Por ser uma iniciativa em abordar a capoeira sob diferentes teorias, é preciso salientar que a primeira matéria sobre o assunto, publicada em 1935, já apresentava os gestos dos capoeiristas de modo sequenciado. A Figura 69, abaixo, corrobora aquilo que, em 1948, Borges afirmaria sobre a capoeira, isto é, uma prática realizada por negros. A figura também traz breves explicações dos movimentos corporais, como a narrativa: “Quando agarrado... deixe-se cair, escore com um pé e metta outro... viu?” (O NOSSO JOGO, 1935, p. 13).

Figura 69 – O nosso jogo



Fonte: O nosso jogo (1935).

A aproximação entre ambas as matérias torna evidente como os avanços teóricos na Educação Física contribuem para a elaboração de textos cuja finalidade é mostrar para o professor como é possível ensinar determinados exercícios. Na matéria publicada em 1935, o foco estava no ensino gradual dos movimentos da capoeira, por meio de imagens e breves descrições dos gestos corporais. Nessas imagens, não há detalhamentos do ponto de vista da Biologia, como ocorre na matéria publicada em 1948.

Já na década de 1940, o autor apresenta a capoeira sob o ponto de vista das áreas Humanas e Sociais e Biológicas, com fotografias que, mesmo sem maiores aprofundamentos, mostram os seus movimentos principais. A matéria também oferece indícios de que ainda seriam necessários outros esforços que “traduzissem” a capoeira para outros espaços, com um ensino mais detalhado e aprofundado da prática. Mesmo com a iniciativa do autor em se aproximar da capoeira, em visita a Mestres reconhecidos nacionalmente, é possível que haja, nesse contexto, tensões e disputas sobre quem tornaria a capoeira reconhecida no território brasileiro.¹⁴²

Já em relação às apropriações dos articulistas aos estudos da História, foi possível captar duas ações específicas. A primeira divulga a trajetória dos métodos europeus, com o objetivo de oferecer os alicerces para o desenvolvimento da Educação Física no Brasil. As matérias apresentam os caminhos trilhados por idealizadores dos Métodos, até que a Educação Física se tornasse uma disciplina escolarizada, em diferentes países.

Embora essas matérias não tenham natureza propositiva, isto é, não se caracterizem por fornecer possibilidades de práticas pedagógicas para os professores, uma análise desse conjunto de fontes, evidencia que os articulistas, ao demonstrarem os percursos da Educação Física no âmbito internacional, também ofereciam modelos, por meio dos quais ela se constituiria no contexto brasileiro.

Nesse caso, os articulistas sugerem que os estudos históricos também oferecem fundamentos para a intervenção pedagógica, pois, sem necessariamente ter em sua

¹⁴² Santos (1933, 1955) reconhece que, em 1933, teve a intenção em tornar a capoeira uma luta de caráter nacional, por considerá-la a expressão das características naturais do povo brasileiro (SANTOS, 1933). O general rememora que, à época, um dos fatores que impossibilitou o processo de apropriação da capoeira foi a “subordinação” do Exército aos regulamentos franceses que, de acordo com ele, não tiveram êxito no país. Para o autor, além das limitações em aplicar integralmente o Método Francês, devido à curta passagem do cidadão pela caserna, as suas Lições também se afastavam das tendências naturais do brasileiro. Por sua vez, a organização metódica da capoeira, como luta nacional, encontrou dificuldades por ela ser vista como uma prática imprópria e de difícil realização. Para justificar o seu argumento, Santos (1955) afirma que, mesmo a capoeira expressando hábitos e maneiras de agir da cultura nacional, poucos brasileiros praticavam-na em situações de “brigas”. Há, nesse caso, a tentativa de formalizar uma luta brasileira que mesclasse métodos oriundos de diferentes países, com o objetivo de criar uma identidade nacional. Embora os discursos sobre a necessidade de constituição identitária brasileira considerem as práticas culturais nacionais, os articulistas e editores dos impressos também assumem como referência as práticas desenvolvidas em outros países que, no Brasil, eram vistas como modelos.

forma orientações para a prática, o professor aprende sobre aquilo que se constitui como especificidade da Educação Física no tempo presente.

Posteriormente, com a circulação de Inezil Penna Marinho nos impressos, a publicação de matérias com natureza histórica se dá para que os métodos sejam (re)significados, anunciando outras possibilidades de ensino para a Educação Física. Com base nos conhecimentos oriundos da Antropologia, o autor propõe a elaboração de um novo método, fundamentado em práticas culturais brasileiras, como a dança e a capoeira.¹⁴³

O modo de operar dos intelectuais também visa a convencer os professores sobre os conhecimentos historicamente acumulados da Educação Física, a fim de anunciar o seu lugar de relevância na escola. Da mesma maneira como ocorria com outras áreas do saber, era preciso mostrar que ela tinha sua própria trajetória, com alicerces suficientes para inseri-la no processo de escolarização.

A análise dos estudos publicados por Marinho também acena para o uso dos recursos da História como uma estratégia política que convence o leitor sobre a consolidação da Educação Física como prática escolarizada, inclusive mostrando que ela era ensinada em período anterior àquele vigente. Recorre-se à História para demonstrar que as discussões sobre a inserção da Educação Física não estavam presentes apenas no período de 1932-1960, constituindo-se como uma cadeira nos currículos de Escolas Normais e como disciplina institucionalizada nos Colégios de Instrutores, no ensino primário, secundário e em instituições de Ensino superior Civil.

¹⁴³ Com o objetivo de desenvolver uma teorização para uma ginástica brasileira, Marinho (1982) possui as suas bases em estudos do folclore, que o assumem como um conjunto de hábitos, costumes e tradições que caracterizam um povo. Em seu ponto de vista, os movimentos gímnicos se apropriariam das danças e suas técnicas como o coco, o frevo, o batuque e o samba, assim como da capoeira. Na proposição de Marinho (1982), a ginástica brasileira seria dividida em seis faixas etárias, que constituem seis grupos que acompanham a organização escolar: pré-escolar, escolar de 1º grau 1ª parte e 2ª parte, escolar de 2º grau, universitário, pós-universitário e de conservação. Os exercícios ginásticos podiam ser classificados em: generalizados (se destinam ao aquecimento inicial, expressos em marchas, trote e “saltitamentos”); especializados (desenvolvem a flexibilidade, equilíbrio e destreza); e desportivos (individuais – ginga, capoeira, corridas e natação – e coletivos – futebol, futebol de salão, handebol, handebol de salão, basquete e voleibol).

7.5 APONTAMENTOS FINAIS

Ao nos debruçar sobre as apropriações (CERTEAU, 2002) dos autores às Ciências Humanas e Sociais, analisamos o processo com o qual essas teorias ampliaram e consolidaram a Educação Física no espaço escolar, por meio de debates sobre práticas de ensino que reconhecessem as especificidades dos alunos. Ora, se a Educação Física estava inserida em um projeto de formação do homem integral, era necessário expressar a sua importância para o campo da Educação, nesse caso, considerando as características individuais dos alunos nos processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, reconhecendo que essas singularidades emergem e se expressam nas relações criadas com os seus pares. É com base nesse rol de saberes, que os intelectuais passam a compreender o movimento humano em sua profundidade, conferindo complexidade ao estatuto científico da Educação Física.

As perguntas que lançamos às fontes também nos mostraram que as teorias advindas das áreas Humanas e Sociais atribuem tanta importância à técnica corporal e aos seus princípios fisiológicos como à formação moral, social e intelectual produzidas pela Educação Física. Isto é, elas não são complementares ou privilegiadas em detrimento umas das outras, mas semelhantes em nível de importância, retroalimentando-se. Assim, as apropriações dos intelectuais à Filosofia possibilitam a consolidação do ensino da Educação Física na escola, por sua articulação com os problemas do campo maior da Educação e pelo reconhecimento do seu papel na formação dos alunos. O diálogo com essas bases teóricas busca o desenvolvimento de práticas de ensino que proporcionem aos alunos diferentes aprendizagens, considerando seus princípios e valores.

O diálogo com as fontes explicita que o uso de novas teorias favoreceu, especificamente, à ampliação das finalidades da Educação Física e dos exercícios por ela ensinadas. As lacunas observadas, em relação ao uso desses referenciais teóricos em artigos centralizados no **como fazer**, corroboram a ideia de que os estudos das áreas Humanas e Sociais deveriam dialogar com os estudos anatomofisiológicos. O processo de inserção e consolidação da Educação Física na escola não estava alicerçado na contraposição aos saberes que anteriormente lhe ofereciam suporte, mas em diálogo com eles e com suas metodologias de ensino,

ampliando-se a compreensão do papel do professor sobre a escola e as finalidades assumidas para a Educação Física.

As narrativas dos articulistas acenam para a circulação de teorias nos periódicos sob três maneiras distintas, que dialogam entre si. São publicadas matérias cuja finalidade é divulgar: a teoria pura de determinada área do conhecimento; a teoria apropriada aos problemas da Educação Física; a teoria e seus usos em matérias orientadoras da intervenção dos professores. Nesse caso em específico, os periódicos conformam-se sobretudo com as teorias da Biologia e Psicologia para fundamentar as matérias que utilizam dispositivos visuais e detalhamentos técnicos para ensinar ao professor o **como fazer**.

Nesse processo, a interlocução estabelecida com os distintos campos do saber considera o fato de que, na Educação Física, o ensinar e o aprender são expressos pela **ação corporal** e, com base nela, outros conhecimentos são produzidos. Fundamentadas nas áreas Humanas e Sociais, as reflexões dos articulistas sobre a Educação Física contribuem para a ampliação das suas finalidades e para maior compreensão dos processos de aprendizagens dos alunos. O periódico conforma-se como material de natureza didático-pedagógica para o professor pois, de modo indissociável, articula: teorias da Biologia e Psicologia, que fundamentam as metodologias para o ensino das atividades físicas; e as Humanas e Sociais, que ampliam o entendimento do que sejam as finalidades da Educação Física.

CAPÍTULO 8

PRESCRIÇÕES PARA ENSINAR E PRATICAR A EDUCAÇÃO FÍSICA: DOS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS E TÉCNICOS EM REVISTA

8.1 INTRODUÇÃO

Em uma análise do campo acadêmico da Educação Física brasileira, em especial aquele dedicado à sua historiografia, acompanhamos o desenvolvimento de pesquisas que privilegiam, como fontes, diferentes “manuais” produzidos no Brasil e em outros países.

Especificamente no campo da historiografia da Educação Física, Puchta e Oliveira (2015) discutem sobre a obrigatoriedade do ensino da ginástica na Província do Paraná, a partir de 1882, o que viabilizou o uso de “livros” elaborados com prescrições médicas, postulações científicas de métodos ginásticos e saberes que, oriundos das práticas sociais, são convertidos em “[...] conteúdos ou procedimentos de ensino submetidos aos imperativos da racionalização que demarca o currículo escolar” (p. 274).

No caso de manuais suecos publicados em língua portuguesa, Moreno (2015) acena para a presença de professores como autores de lições que, baseados em suas experiências profissionais e na fundamentação científica obtida pelo estudo do método, servem de guias “[seguros] para a escola” (p. 134), colaborando para a sua vulgarização. Uma hipótese assumida pela autora para que os manuais sobre a ginástica sueca, produzidos ao final do séc. XIX e início do séc. XX, circulassem no Brasil em língua portuguesa, refere-se à necessidade de sua sistematização para uso nas escolas, dada a escassez de materiais que pudessem auxiliar o professor – conforme indicam as fontes analisadas.

As pesquisas de Quitzau (2015), Puchta e Oliveira (2015) e Moreno (2015) se aproximam pelo reconhecimento no uso das prescrições como recursos que ajudariam o professor a sistematizar a sua prática, vulgarizando um tipo de saber que pretendia conformar os corpos e moralizar costumes. Para Puchta e Oliveira (2015, p. 278), a formação de um corpo “reto” e altivo, “[...] lançaria as bases de constituição da

educação física como conteúdo escolar, obliterando outras formas corporais de ser e existir, sobretudo [das pessoas] [...] que ainda não tinham a experiência escolar”.

Os esforços empreendidos por Moreno (2015) e Puchta e Oliveira (2015), na análise de manuais e livros didáticos em circulação no Brasil ao final do século XIX, corroboram esses impressos como instrumentos para a veiculação de “discursos cientificistas”. Por meio deles, o trabalho com a ginástica na escola educaria, fortaleceria e conformaria os corpos de crianças e adolescentes a um projeto higiênico e moral de nação.

Fundamentados na História Cultural (CHARTIER, 1990), assumimos a necessidade de tomarmos as prescrições didático-pedagógicas direcionadas para a Educação Física, como objetos e fontes de investigação, considerando-as como dispositivos (CHARTIER, 2002). Sob essa perspectiva, as orientações para a prática docente não são vistas como instrumento para a veiculação de um “discurso legítimo”, mas constituem práticas culturais que conformam os processos de elaboração, materialização e circulação de um tipo de impresso publicado no Brasil a partir da década de 1930, que busca consolidar a Educação Física no projeto de escolarização.

Interessa-nos investigar, neste capítulo, as estratégias utilizadas pelos articulistas, a fim de constituir a imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física (1932-1960) como dispositivos de uso didático-pedagógico. Focalizaremos, no processo de análise, todos os artigos cuja finalidade é prescrever a prática, orientar a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física, bem como estabelecer critérios para sistematização dos métodos ginásticos, dos jogos, das brincadeiras e da dança, ao longo da escolarização.

8.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes e os procedimentos metodológicos tomam como referência aqueles apresentados no Capítulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capítulo, foram necessários alguns aprofundamentos. Nesse caso, assumimos como fontes: as **prescrições didático-pedagógicas (651)** e os **programas para a Educação Física (223)**.

As **prescrições didático-pedagógicas** (651) são caracterizadas por oferecer roteiros para o planejamento e a condução das sessões de Educação Física. Os artigos organizam objetivos, exercícios a serem ensinados e metodologias cuja forma se assemelha a modelos de planos de aula, intituladas pelos periódicos de lições/sessões de Educação Física. Também há aqueles que veiculam procedimentos didáticos para o ensino de exercícios específicos. Eles também orientam sobre a maneira correta de realizar a técnica corporal, projetando o corpo humano em movimento. Com o auxílio de imagens, descrições textuais e partituras, o objetivo é mostrar para o professor como ensinar a dança, os jogos e brincadeiras; os métodos ginásticos e os esportes.

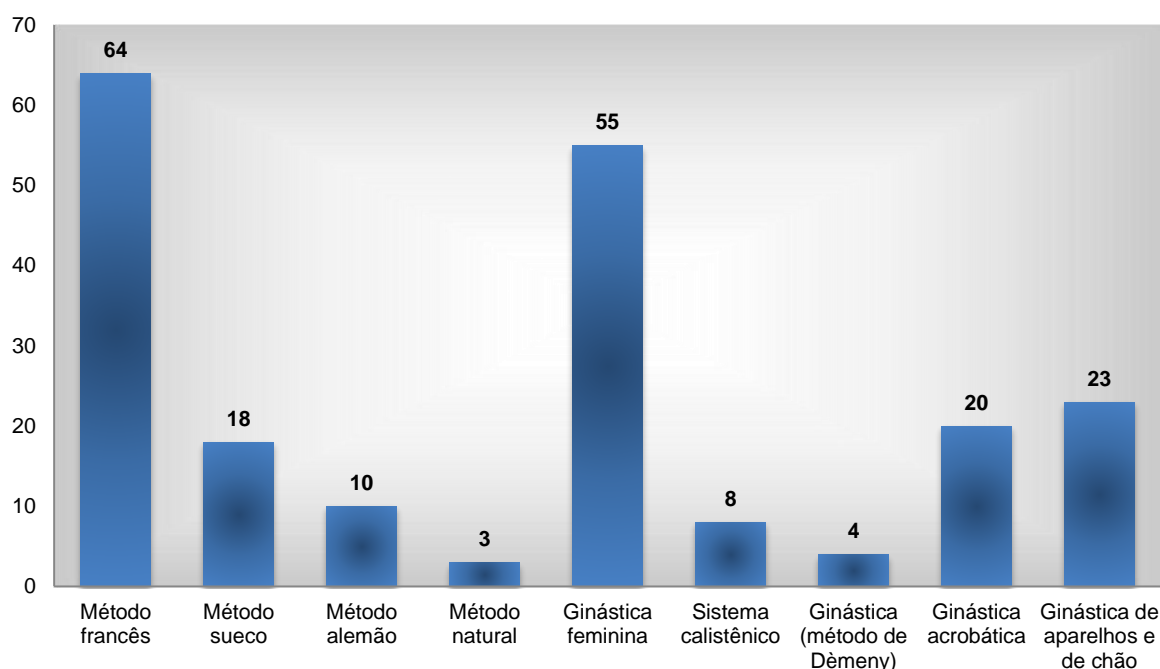
Os **programas para a Educação Física** (223) possuem como finalidade sistematizar o ensino dos exercícios, distribuindo-os ao longo da escolarização. É frequente o uso de referenciais teóricos que lançam os critérios para a organização daquilo que se ensina, o quando e para quem se ensina, isto é, os sujeitos de aprendizagem. Os programas podem ser destinados a um público em específico, como moças ou rapazes, mas também podem ser elaborados para atender um ou mais ciclos da escolaridade (jardim de infância, ciclo primário e secundário).

Utilizamos o *software IBM SPSS Statistics – Version 22* para inserir e proceder ao cruzamento das seguintes informações: conteúdo abordado pelo artigo, dispositivos utilizados para orientar a leitura do professor, autoria, o ano e periódico em que foram publicados.

8.3 PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E PROGRAMAS PARA O ENSINO DOS MÉTODOS GINÁSTICOS, JOGOS E DANÇA

As lições/sessões diferenciam-se por estarem fundamentadas em métodos ginásticos específicos. Elas materializam as práticas de apropriação dos autores às obras que constituem e difundem os diferentes métodos em circulação no Brasil, anunciando um rol de saberes, que uniformizaria e traria homogeneidade ao ensino e à formação do professor de Educação Física. O Gráfico 6 apresenta a distribuição quantitativa dessas prescrições, organizadas de acordo com os periódicos em que foram veiculadas:

Gráfico 6 – Distribuição dos métodos e possibilidades ginásticas

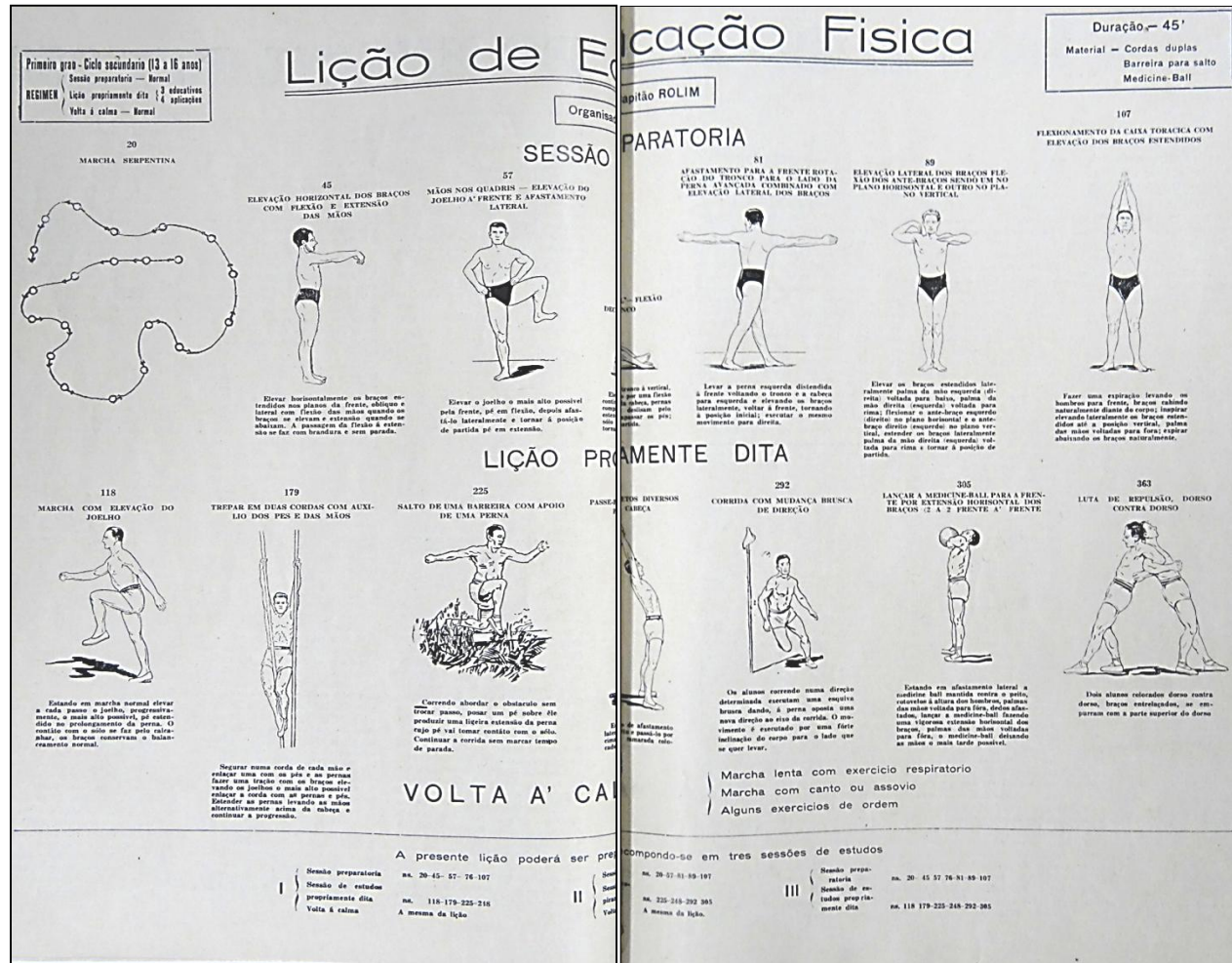


Fonte: elaboração própria.

A diversidade de prescrições baseadas nos diferentes métodos ginásticos anuncia as lutas de representações (CHARTIER, 1990) entre os autores. Em meio a relações de força (GINZBURG, 2002), eles visam ocupar o lugar de autoridade dentre os intelectuais que orientam a atuação dos professores no ensino da Educação Física. No caso do Método Francês, os dispositivos utilizados pelos articulistas organizam e conformam o interior dos impressos, mas, sobretudo, visam a constituí-los como porta-voz do método oficialmente adotado no Brasil.

Essas práticas editoriais são observadas especialmente na REF e na REPHY, periódicos em que há maior número de publicações com essa natureza. As Figuras 70 e 71 apresentam a forma e o conteúdo dessas lições, permitindo-nos captar aproximações e distanciamentos entre elas, em ambas as revistas:

Figura 70 – Lição de Educação Física (REF)



Fonte: Rolim (1932).

Legenda:

Cabeçalho:

Primeiro grau – Ciclo secundário (13 a 16 anos)

Regimen:

Sessão preparatória – normal

Sessão propriamente dita (3 educativos e 4 aplicações)

Volta à calma – normal

Duração – 45 minutos

Material: cordas duplas, barreira para saltos, medicine ball

Organização dos exercícios da Lição:**Sessão preparatória:**

Evoluções, flexionamentos dos braços, pernas, tronco, combinado, assimétrico e caixa torácica

Lição propriamente dita:

Exercícios com as setes famílias (marchar, trepar, saltar, levantar/transportar, correr, lançar, atacar/defender-se)

Sessão de jogos (não aparece em todas as publicações e mudam, de acordo com a idade dos alunos)

Volta à calma:

Exercícios respiratórios e marchas

Sessões de estudo:

Compostas pelos mesmos exercícios da Sessão preparatória, Lição propriamente dita e Sessão de jogos. Não aparece em todas as publicações

Figura 71 – Lição de Educação Física (REPhy)

Lição de Educação Física

Organizada por H. L.

CICLO SECUNDÁRIO — 1.º GRAU

Rapazes: — 13 a 16 anos
 Duração: — 30 a 45 minutos
 Local: — Campo ou ginásio
 Material: — Barras horizontais e medicine-ball.
 Processo de ensino: — Comando.

Regime da lição
 Sessão preparatória: — Normal
 Lição pr. dita: —
 3 educativos
 4 aplicações
 2 jogos
 Volta à Calma: — Normal

LIÇÃO PREPARATÓRIA — 6 A 9 MINUTOS

Educação: — Formar o oito (n.º 1)
 Flexionamentos: — Braços: — Elevação horizontal dos braços com flexão e extensão das mãos, (diferentes planos). Ritmo: 8 movimentos completos por minuto. Repetição: mínimo: — 5, máximo: — 10. (n.º 2).
 Pernas: — Mãos nos quadris: — Rotação e flexão do tronco. Ritmo: 7 m. c. p. m. Repetição: min. — 7, max. — 14 (n.º 3).
 Trencos: — Sentado, pernas afastadas e mãos nos quadris: — Rotação e flexão do tronco. — Ritmo: 7 m. c. p. m. Repetição: min. — 6, max. — 12 (n.º 4).
 Combinada: — Abrir para a frente com elevação lateral dos braços e rotação do tronco (para o lado da perna avançada). Ritmo: 8 m. c. p. m. Repetição: min. — 6, max. — 12 (n.º 5).
 Assimétrica: — Elevação lateral dos braços e flexão dos antebraços em plano horizontal e outro no plano vertical. Repetição: min. — 10, max. — 20 (n.º 6).
 Caixa Torácica: — Com elevação dos braços estendidos. — Repetição: 3 a 5 vezes (n.º 7).

LIÇÃO PROPRIAMENTE DITA — 21 A 31,5 MINUTOS

Marchar: — (aplicação) — Marchar com o tronco flexionado (n.º 8).
 Trepas: — (educativo) — Apoio de frente sobre o solo ou em uma barra passar ao apoio sobre um braço (n.º 9).
 Saltar: — (aplicação) — Salto em altura de frente sem impulso (n.º 10).
 Levantar e transportar: — (educativo) — Transportar sobre as espaldas um camarada em apoio estendido (n.º 11).
 Correr: — (aplicação) — Corrida com esquiava (n.º 12).
 Lançar: — (aplicação) — Lançamento de objetos leves com balanceamento dos braços de trás para a frente (n.º 13).
 Atacar e defender-se: — (educativo) — Empurrar-se mutuamente com um braço (n.º 14).
 Jogos: — O poste humano — categoria de Trepas (n.º 15).
 O chicote queimado — categoria de Correr (n.º 16).

62 EDUCAÇÃO FÍSICA

VOLTA À CALMA — 3 A 4,5 MINUTOS



a) — Marcha lenta com exercício respiratório;
 b) — Marcha com canto ou assobio;
 c) — Exercícios de ordem unida.

SESSÕES DE ESTUDO

1.ª SESSÃO: — Sessão preparatória: — Exercícios nos. 1, 2, 3, 4 e 7. Duração: 6 a 9 minutos.
 Sessão pr. dita: — Exercícios nos. 8, 9, 10 e 15. Duração: 21 a 31,5 minutos.
 Volta à Calma: — Normal. — Duração: — 3 a 4,5 minutos.

2.ª SESSÃO: — Sessão preparatória: — Exercícios nos. 1, 2, 3, 4, 5 e 7.
 Sessão pr. dita: — Exercícios nos. 11, 12, 13 e 16.
 Volta à Calma: — Normal.

3.ª SESSÃO: — Sessão preparatória: — Normal.
 Sessão pr. dita: — Exercícios nos. 8, 11, 12, 13, 14 e 15.
 Volta à Calma: — Normal.

M.º 38 — JANEIRO, 1940

63

Fonte: Loyola (1940c).

Legenda:

Cabeçalho:

Primeiro grau – Ciclo secundário

Rapazes – 13 a 16 anos

Duração – 30 a 45 minutos

Local – Campo ou ginásio

Material – barras horizontais e medicine-ball

Processo de ensino: comando

Regime da lição:

Sessão preparatória – normal

Sessão propriamente dita (3 educativos, 4 aplicações e 2 jogos)

Volta à calma – normal

Organização dos exercícios da Lição:Sessão preparatória:

Evoluções, flexionamentos dos braços, pernas, tronco, combinado, assimétrico e caixa torácica

Lição propriamente dita:

Exercícios com as setes famílias (marchar, trepar, saltar, levantar/transportar, correr, lançar, atacar/defender-se)

Sessão de jogos (aparece em todas as publicações e mudam, de acordo com a idade)Volta à calma: Exercícios respiratórios e marchas**Sessões de estudo:**

1ª, 2ª e 3ª Sessões – Mesmos exercícios da Sessão preparatória, Lição propriamente dita e Sessão de jogos. Aparece em todas as publicações

As lições publicadas nas revistas são semelhantes no que se refere à organização do seu conteúdo (cabeçalho e organização dos exercícios da lição). Há diferenças entre os periódicos quanto às sessões de jogos, que está disponível em todos os números da REPHy, ao contrário da REF. As sessões de estudos são sempre as mesmas que as lições propriamente ditas, mas, nesse caso, apenas a REPhy as veicula em todos os seus volumes.

Já em relação à forma, nota-se que, a partir de 1937 (n. 36), há o maior detalhamento das lições veiculadas na REF, nas quais são apresentados os nomes dos grupos das 7 famílias em que uma sequência de exercícios é trabalhada. Esse modelo também é assumido pela REPHy, que publica a sua primeira lição em 1939 (n. 5).

Na REF, os articulistas fazem uso de dispositivos imagéticos até o seu número 7 e no número 58, com o objetivo de facilitar a compreensão do professor sobre os exercícios a serem realizados e ensinados. Nos demais volumes, as lições são publicadas somente por meio de recursos textuais, padrão este também identificado na REPHy. Especificamente, com o objetivo de compreendermos o impacto do Método Francês na materialidade dos impressos, organizamos essas lições de acordo com o ano/número em que são publicadas, ciclos de aprendizagem/idade para os quais elas são propostas. Esses dados são vistos nos Quadro 7 e 8:

Quadro 7 – Distribuição de lições de Educação Física (REF)

Ciclos	Idade	1932			1933										1934					1935			1937		1938								1939		1948
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	35	36	38	39	40	41	42	43	44	45	46	58	
Ciclo elementar	1º grau - 4 a 6																																		
	2º grau - 6 a 9																																		
	3º grau - 9 a 11																																		
	4º grau - 11 a 13																																		
Ciclo secundário	1º grau - 13 a 16																																		
	2º grau - 16 a 18																																		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 – Distribuição das Lições de Educação Física (REPHY)

Ciclos	Grau - Idade	1939			1940															1941												1942
		35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62			
Ciclo elementar	1º grau - 4 a 6																															
	2º grau - 6 a 9																															
	3º grau - 9 a 11																															
	4º grau - 11 a 13																															
Ciclo secundário	1º grau - 13 a 16																															
	2º grau - 16 a 18																															

Fonte: Elaboração própria.

Para elaboração dos Quadros 7 e 8, indicamos apenas os anos e os números dos impressos em que há publicação de lições. Em ambos os periódicos, as lições destinadas ao ciclo secundário possuem maior representatividade numérica, o que está relacionado com a inserção da Educação Física primeiramente naquele ciclo, sobretudo para que fossem preparados jovens para servirem ao Exército.¹⁴⁴ Na REPHy, as 28 lições estão distribuídas em: 7 lições no ciclo elementar e 21 no ciclo secundário; já na REF, as 27 lições encontram-se: 11 no ciclo elementar e 16 no ciclo secundário.

Embora o uso do Regulamento nº 7 tenha sido oficialmente adotado em 1937, como aquele que orientaria a Educação Física em território nacional, os dados presentes nos Quadros 7 e 8 expõem o papel dos periódicos em colaborar com as políticas educacionais que fortaleceram o seu uso no processo de escolarização. Ao publicarem lições desde o ano de 1932, os articulistas acompanham estrategicamente as iniciativas do Distrito Federal e do Espírito Santo e São Paulo,¹⁴⁵ sugerindo suas contribuições para a atuação pedagógica e a formação dos professores desses lugares, mas sobretudo instigando ações semelhantes a essas, seja no âmbito federal seja estadual.

Para se constituir como dispositivo didático-pedagógico, foi preciso extrapolar as suas prescrições aos professores, mostrando, para aqueles que ocupam instâncias governamentais, o impacto que materiais com essa natureza conferem ao processo de inserção e consolidação da Educação Física nos currículos escolares. Com essas publicações, os articulistas argumentam, no cenário político educacional, que a Educação Física possui clareza na delimitação de seus objetos de ensino, objetivos e metodologias, sem os quais não seria possível inseri-la no projeto de escolarização.

Assim, a ausência de políticas públicas nacionais que garantissem a inserção da Educação Física nos currículos escolares, sob orientação de um método específico, não impediu que as revistas criassem estratégias de convencimento sobre a

¹⁴⁴ Conforme Ferreira Neto, Bermond e Maia (2003).

¹⁴⁵ Em 1931, o Distrito Federal reconhece as normas e diretrizes do Centro Militar de Educação Física (CMEF) como orientadoras dos programas de Educação Física para o ensino secundário. No mesmo ano, o Governo do Estado do Espírito Santo baixou as instruções do CMEF, para orientar o ensino do Curso de formação em Educação Física. No ano de 1934, o Governo do Estado de São Paulo assume procedimento semelhante (MARINHO, 1941).

importância de fazê-lo – em especial, por meio dos artigos que orientam didaticamente a atuação dos professores, mostrando-lhes como **o que, como, quando** aprender e ensinar.

O modo com o qual são organizadas as lições, nos periódicos, também anuncia as práticas de apropriação dos articulistas e editores aos princípios do Método Francês, conformando-os em sua materialidade. De acordo com o Regulamento nº 7 (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934), as lições devem ser **contínuas, alternadas, graduadas, atraentes e disciplinadas**. Pelo princípio da **continuidade**, a lição não deve ser interrompida, a fim de que os exercícios tenham um efeito conjunto no organismo; pela **alternância**, deve trabalhar sucessivamente e alternadamente os membros superiores e inferiores, evitando a fadiga muscular excessiva.

Já a **graduação em dificuldade** implica lições cada vez mais intensas, compostas de elementos de dificuldade maiores; a **graduação em intensidade** requer exercícios de energia crescente até um ponto culminante, isto é, na metade da lição propriamente dita, decrescendo logo após. As lições são **atraentes**, quando os exercícios das 7 famílias são diversificados e são inseridos os jogos como possibilidades de aprendizagem; e são **disciplinadas**, pois os exercícios previstos são bem comandados e desenvolvidos.

O diálogo com o Regulamento nº 7 (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934) permite-nos anunciar que o sequenciamento das lições, na REF e na REPHy, possui as suas bases nos princípios que sustentam as próprias lições. Sobretudo a **gradação em dificuldade** é identificada pelo **avanço gradativo** das turmas a que as lições se destinam: do 1º para o 2º grau do ciclo secundário na REF (n. 2-3, n. 15-16); do 3º grau do ciclo elementar até o 2º do secundário (n. 35-42), do 1º para o 2º grau do ciclo secundário (n. 43-45, 52-53, 54-55) e do 4º grau do ciclo elementar para o 1º do secundário (n. 46-47) – todas essas situações na REPHy.

Nesse caso, os editores consideram, na circulação das Lições ao longo dos números, que há uma **seriação escolar** a ser percorrida pelos alunos, motivo pelo qual mostram para o professor como é possível trabalhar com a Educação Física, com elementos de dificuldade crescente. Do mesmo modo, consideramos que as lições são organizadas de acordo com o princípio da **graduação em intensidade**, pois atingem

o seu ápice e decrescem: do 2º grau para o 1º grau do ciclo secundário na REF (n. 8-14 para n. 15 e n. 18 para o n. 19-21); do 2º grau para o 1º grau do ciclo secundário na REPHy (n. 39-42 para 43-44, n. 49 para n. 50-52). Com essas estratégias, os editores das Revistas ampliam o papel dos periódicos, sobretudo no caso da REF. Considerada porta-voz das ações do Exército em prol da Educação Física, ela se apresenta como um dispositivo didático-pedagógico que “traduz” para o professor possibilidades de “aplicação”¹⁴⁶ do Regulamento em suas aulas.

Além de assumir esse lugar de mediação, com orientações em relação **ao que, como e quando** ensinar, ambos os impressos pretendem contribuir com os usos do próprio Método Francês, na medida em que publicam artigos que propõem um sequenciamento dos exercícios que compõem as lições, algo que o próprio método não faz. Embora o Regulamento nº 7 indique quais exercícios são esses, em seu ritmo, repetições e em qual ciclo podem ser realizados (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934), são a REF e a REPHy que possibilitam ao leitor organizar as suas aulas, mostrando **como** eles podem ser combinados e organizados na escola.

Assim, para que uma revista se constitua como dispositivo de uso didático-pedagógico, também é preciso se (re)apropriar de conhecimentos inscritos em outros suportes, como livros. Dada à inacessibilidade dessas obras e o nível de importância atribuído a elas, à época,¹⁴⁷ os articulistas se propõem a explicar os seus conteúdos, tornando-os mais simplificados, acessíveis para os profissionais que atuavam com a Educação Física. Eles operam de tal forma que, livros como o Regulamento nº 7, ficam mais próximos das necessidades cotidianas dos que estudam, planejam e ministram suas sessões.

8.3.1 Dos programas para a educação da infância e do ensino primário

Além de estruturarem as lições de acordo com os princípios do Método Francês, os articulistas fazem circular sistematizações para o ensino da Educação Física, ao longo da escolarização. Para contribuírem com a sua inserção e consolidação nos currículos escolares, veiculam uma série de **programas**, que se caracterizam por: a) apresentar

¹⁴⁶ Terminologia utilizada pelos impressos, conforme vimos em Cavalcanti (1932).

¹⁴⁷ Conforme vimos em Schneider (2010) e Martins (2001).

para o professor os fundamentos teóricos da Pedagogia, auxiliando-o a estabelecer critérios em relação ao **para quem, o que e quando ensinar**; e b) constituir-se como referência para a prática pedagógica, publicando modelos de programas.

No processo de análise desse *corpus documental*, foi possível captar as especificidades das apropriações dos articulistas à Moderna Pedagogia que, tanto no Brasil como em outros países, é identificada por oferecer os alicerces do movimento da Escola Nova. Em especial, referimo-nos às estratégias editoriais de Hollanda Loyola, que visam a consolidar o uso do Método Francês entre os profissionais que ensinavam Educação Física, articulando-o às teorias da Moderna Pedagogia com os princípios do Regulamento nº 7.

Em um cenário de lutas de representações (CHARTIER, 1990) sobre a necessidade de criação de um método ginástico próprio do brasileiro, o autor oferece subsídios para os professores tornarem a sua prática mais interessante e agradável – o que também responderia aos debates em circulação à época sobre a falta de motivação pelas sessões da Educação Física baseadas no Método Francês.¹⁴⁸

Para analisar essas práticas de apropriação, organizamos o Quadro 9, em que acenamos para a sistematização da Educação Física na segunda e terceira infâncias, conforme entendimento de Hollanda Loyola:

¹⁴⁸ As tensões e negociações em relação à criação de um novo método de ensino da Educação Física não ocorrem de modo linear, mas por (des)continuidades entre os praticantes que ocupam lugares estratégicos e táticos no campo da política educacional. Em 1939, em matéria da REPhy que analisa a curva de esforço fisiológico de diferentes métodos, Loyola já nos oferece pistas sobre as discussões em torno da necessidade de um novo método que fosse criado com base nas especificidades dos brasileiros. Posteriormente, como iniciativa da DEF/MES, divulga-se, pela Circular n. 8, de 22 de novembro de 1943, um Inquérito para os professores dos estabelecimentos de ensino secundário, com o objetivo de compreender os principais “obstáculos” encontrados para a realização dos programas de Educação Física, o que lançou as bases para a elaboração e proposição deste novo método. No entanto, o próprio editor da BEF, Major João Barbosa Leite, assume que as iniciativas em repensar um método para a Educação Física, no Brasil, ocorrem por meio de “trabalhos reservados” no âmbito da DEF, desde 1940 – há divergências em relação à data de lançamento do Inquérito: para BEF (1943), ocorreu em 10 de novembro de 1942 e para RBEF (1944), em 22 de novembro de 1943.

Quadro 9 – Princípios para a elaboração dos programas de Educação Física (educação da infância)

<p>Segunda infância (3 a 6 anos)</p>	<p>A criança colecionadora, classificadora e interrogadora (Barnés); observadora, com interesses intelectuais gerais (Claparède); interesses disseminados (Ferrière); considera o jogo uma atividade espontânea (Vermeylen).</p> <p>Formam noções mais ou menos concretas sobre as coisas; a imaginação se torna aguçada (saindo do concreto para aquilo que não é real); ouvem lendas e histórias de ficção; capacidade de imitar; gostam de folguedos coletivos</p>	<p>Entre 3 a 4 anos: a educação compete aos pais. A constituição física das crianças permite a inserção de corridas, suspensões, arremessos, transporte de objetos leves, exercícios de equilíbrio e de tração (realizados moderadamente e pela imitação). Processo de ensino: imitação.</p> <p>Entre 4 a 6 anos: considerada a idade do jogo. Marca a inserção da criança na escola. Há vivacidade intelectual e imitativa; ela define logicamente fatos e as normas de conduta. Não há diferença psico-fisiológica entre meninos e meninas.</p> <p>As lições devem ser alegres e atraentes, pois as crianças não se interessam por atividades monótonas, repetitivas, estáticas e demoradas.</p> <p>Processo de ensino: atende à psicologia da criança, ao seu estado físico e ao objetivo dos exercícios. Por se tratar de uma fase de transição, é preciso intervir para adaptar a criança nesse novo meio (escola), preparando-a para a sociedade.</p>
<p>Terceira infância (7 aos 12 anos)</p>	<p>Primeiras manifestações da puberdade. Mantém-se a idade do jogo, mas associa-se a ideia do trabalho (Vermeylen). Ela se adapta às necessidades das coisas e às exigências do meio. Surge a atividade ordenada, em que o movimento é submetido ao pensamento e este, por sua vez, precede à razão.</p> <p>A criança quer saber a origem das coisas, e tem maior interesse pelas atividades de locomoção (Lafendel e Audemars). É a fase da atividade simbólica e da aquisição de conhecimentos abstratos (Barnés).</p>	<p>A partir dos 7 anos: preferem jogos coletivos e competições (exigindo confronto com as qualidades dos adversários). Não se interessam por atitudes estáticas e exercícios analíticos. Empolgam-se por demonstrações coletivas e por fazer parte das mesmas.</p> <p>A criança facilmente imita e tem condições de obedecer. A Educação Física, sem perder de vista o seu caráter de recreação, inicia atividades mais sérias de trabalho dirigido. Exige-se precisão, continuidade e disciplina, sem prejuízo em relação ao estímulo pela alegria.</p> <p>O jogo é elemento de atração e não o único fundamento da Educação Física. Evitam-se exercícios violentos de força e resistência.</p> <p>Os exercícios devem ser os mesmos da segunda infância, aumentando-lhes a intensidade, a dificuldade e inserindo a natação.</p> <p>A Educação física masculina se diferencia gradativamente da feminina, e deve-se trabalhar com turmas distintas.</p> <p>Para as meninas: exercícios menos intensos, com fins higiênicos, fisiológicos e estéticos. Dar preferência a movimentos graciosos, flexíveis e delicados.</p> <p>Processo de ensino: imitação conjugado com o de comando.</p>

Fonte: Loyola (1940d, 1940e).

O Quadro 9¹⁴⁹ demonstra as práticas de apropriações de Loyola (1940d, 1940e) a intelectuais como Barnés, Claparède, Ferrière e Vermeylen, cuja finalidade é lançar as bases para a progressão da Educação Física nos currículos escolares. Baseado nos estudos desses diferentes autores, Loyola (1940d, 1940e) aborda as especificidades físicas, morais e psicológicas das crianças, com o objetivo de fornecer um guia para a sistematização da Educação Física nos programas de ensino.

Em nossa leitura, o debate proposto pelo autor visa a responder a necessidade de elaboração de critérios que contribuíssem para organização da Educação Física nos ciclos de aprendizagem. Não bastaria, para o autor, mostrar para os professores **o que deveriam ensinar**. Era preciso, para que o impresso se constituísse como material de uso didático-pedagógico, orientá-los em relação às **características dos sujeitos da aprendizagem**, pois elas seriam um norte, uma referência, para delimitação de um conjunto de atividades a serem distribuídas na escolarização.

O uso desses referenciais teóricos também sugere que a prescrição didático-pedagógica do Método Francês, em forma de lições, é mobilizada especialmente para o dia a dia do professor, na qual ele encontra as ferramentas necessárias para ministrar as suas sessões. O diálogo com diferentes teorias, nesse caso, visa a ampliar os princípios sobre os quais o método se fundamenta (continuidade, alternância, gradação, atração e disciplina), ajudando o professor a pensar as suas aulas e a planejar uma sistematização para o ensino da Educação Física, em um tempo consideravelmente maior, isto é, nos anos escolares.

É preciso, também, acenar para os usos que a Escola de Joinville-Le-Pont opera sobre as teorias de Jean-Jacques Rousseau para embasar o Método Francês, sobre a qual nos aprofundaremos, com o objetivo de compreender os princípios da sistematização criada por Loyola (1940b, 1940c). Sob a concepção de Rousseau (1992), a educação deve valorizar um saber produzido pela **experiência**, em que as crianças têm contato direto com as coisas (natureza e objetos, por exemplo), valorizando uma formação

¹⁴⁹ Esta é uma série de 3 artigos, que oferece as bases teóricas para o ensino da Educação Física na infância. O primeiro deles não foi apresentado no Quadro 9, pois refere-se à primeira infância - período pré-escolar, em que as crianças ainda não frequentam a escola. Fundamentado em Rousseau, Loyola afirma que, nesta fase, a responsabilidade pela Educação Física das crianças pertence aos seus pais, a fim de “[...] [assegurar] a [sua] felicidade [...] e a grandeza da nação” (1940f, p. 37).

para a vida, cuja principal motivação é a curiosidade. É essa curiosidade que leva a criança a aprender a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, mas como desenvolvimento “interno” e “natural”. Para alimentá-la, o professor deve apresentar questões que sejam do alcance das crianças, para que elas mesmas as resolvam.

Além disso, a criança deve estar no **centro do processo educacional**, em que são valorizadas as suas necessidades tidas como “espontâneas” e os seus processos livres de crescimento. Para o autor (ROUSSEAU, 1992), a criança só deve fazer o que quer, mas **só deve querer aquilo que o educador quer que ela faça**. Valorizam-se a **redescoberta dos sentidos** das crianças, o trabalho manual, o exercício físico e a higiene. A ideia é de que a aprendizagem ocorra por meio da experiência direta das coisas, com um plano progressivo da passagem da educação dos sentidos à educação da inteligência e da consciência. É necessário, para isso, organizar a “transmissão” do conhecimento de maneira que a própria criança se encarregue desta tarefa. Nesse caso, a exigência da ação e sua posterior reflexão, traz à educação um caráter essencialmente **prático**.

As sensações das crianças devem ser transformadas em ideias, em que as experiências com os objetos sensíveis levem-nas para os objetos intelectuais. Assim, a prática educativa deve provocar na criança o **desejo de aprender**. Antes de o professor buscar métodos de ensino e dispositivos que buscam uma melhor aprendizagem da criança, um meio mais seguro do que esse é provocar nela o interesse pela aprendizagem. Para Rousseau (1992), o objetivo de **ensinar pela experiência** é de que a criança sinta a necessidade de se unir às coisas. Depois de **exercitar seu corpo e os seus sentidos**, será possível desenvolver seu espírito e seu juízo, tornando-se uma criança ativa e pensante.

Também vistas na proposição de Loyola (1940d, 1940e), os estudos de Claparède (1959) contribuem especialmente para o desenvolvimento das concepções educacionais fundamentadas na compreensão dos fenômenos psíquicos em função do comportamento e das condutas das crianças. Sob esse aspecto, o **jogo** assume lugar central nos estudos do autor, pois essa seria a linguagem pela qual, a criança e

o adolescente teriam interesse¹⁵⁰ em **conhecer e aprender** as “coisas”. O jogo se configura em uma prática “cujo fim está dentro de si”, permitindo às crianças assimilarem conhecimentos e esquemas de aprendizagem sugeridos pelo professor. Ele responde às necessidades das crianças, convidando-as a adquirir os comportamentos que “lhes interessam adquirir”.

Ao profissional que atuaria na Educação Física caberia, nesse processo, **estimular os interesses** das crianças e despertar nelas o entusiasmo em adquirir os seus próprios conhecimentos. Esta seria a condição para que ele tivesse êxito em sua prática educativa: sugerir exercícios que se apresentassem indispensáveis, por meio dos quais as crianças exerceriam tais comportamentos.

Sob muitos aspectos, a educação funcional proposta por Claparède (1959) se aproxima das discussões produzidas por Rousseau (1992), é o caso da importância dada ao brincar. Para Rousseau (1992), a infância deve ser respeitada, assim como a felicidade da criança em expressar livremente os seus sentimentos em “pular, correr, brincar o dia inteiro” (1992, p. 97). De acordo com Rousseau, apenas se educaria uma criança com “festas, jogos, canções e passatempos” (1992, p. 97), por meio de uma experiência direta com as coisas. Pela curiosidade e livre expressão, ela é levada a aprender a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, mas como um desenvolvimento interno e natural.

Assim como Claparède (1959), Rousseau (1992) acena para a relevância de uma concepção de educação baseada na liberdade da criança, em que ela aprende aquilo que lhe apraz, ou melhor, que seja de seu interesse e tenha utilidade para ela. Rousseau (1992) também critica toda a forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre. O professor deve estar sempre atento para que a sua vontade não substitua jamais a vontade da criança, valorizando as suas necessidades **espontâneas** e os seus processos livres de crescimento (1992, pp. 179 e 180).

¹⁵⁰ Sua atividade mental não significaria mais uma reação a um estímulo, mas sim uma adaptação a uma situação presente. Contudo, essas adaptações não ocorrem de forma semelhante, como se as crianças executassem, sob as mesmas condições, tudo aquilo que foi prescrito pelos professores, pois, “mesmo se as [executasse], o resultado nem sempre [seria] o esperado” (p. 99). Para Claparède, os processos de aprendizagem diferenciam-se em virtude daquilo que as crianças reconhecem, de fato, como suas necessidades.

Outra questão semelhante à de Claparède (1959) refere-se a uma organização do conhecimento de tal forma que a própria criança se encarregue dessa tarefa. O educador apenas apresentará questões que sejam de seu alcance, para que ela mesma as resolva. Não há respostas prontas de antemão, dadas pelo professor, mas a criança entende o que lhe é ensinado e cria por si só suas respostas.

Ambos, Claparède (1959) e Rousseau (1992), receberam críticas acerca da centralidade atribuída às crianças e de certa ausência de diretividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre elas, Rousseau (1992) afirma que todos os passos da criança e tudo aquilo que ela diz só ocorre porque o professor assim o permite. Já Claparède (1959) afirma que “o propósito da escola funcional não é o de [as crianças] fazerem tudo o que quiserem, mas o de quererem tudo o que fazem” (p. 110). Afinal, a educação é uma série de experiências espontâneas, mas também **provocadas** (p. 101), o que evidencia a importância do professor em promover as aprendizagens das crianças.

Claparède (1959) também reconhece as suas aproximações com a obra *Emílio ou da Educação* (ROUSSEAU, 1992), a principal delas a articulação entre pedagogia e psicologia, na qual a criança é educada de dentro para fora, mas em uma ação exterior produzida pelo professor sobre o aluno. Porém, indagamos, assim como fez Claparède: “se [o educador] só apela para o interesse, como se exercitará a criança para seu esforço?” (p. 113).

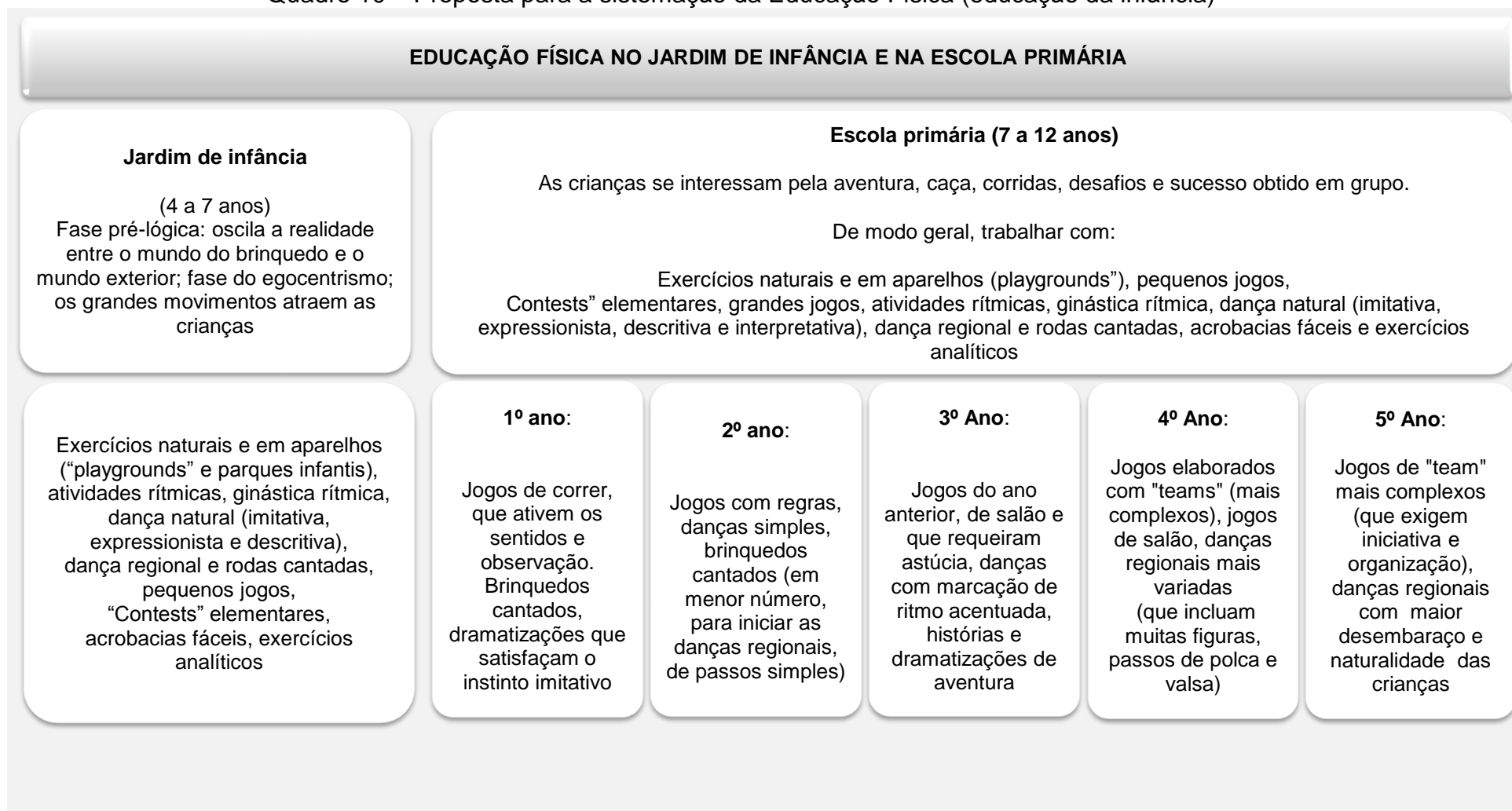
Esta foi uma pergunta feita às proposições de Claparède constantemente. A respeito delas, o autor afirma que todos os exercícios precisam responder às necessidades das crianças, a fim de que elas manifestem todo o **esforço** de que são capazes. A satisfação e o prazer em aprender lhes inspirarão e provocarão o desejo e a necessidade de novos esforços, sobretudo aqueles que serão desempenhados em sua vida futura. Sobre essa questão, Claparède (1959) também expressa a importância do jogo e do brincar para a formação da criança: “[aquela] que brincou de todo o seu coração será capaz de, mais tarde, trabalhar de todo o seu coração!” (p. 115).

O diálogo com as obras de ambos os autores nos oferecem indícios dos usos e as apropriações dos impressos para prescrever a prática e orientar a formação daqueles que ensinavam a Educação Física. Elas nos auxiliam a compreender como a centralidade atribuída às necessidades das crianças e aos seus processos de aprendizagem auxilia e direciona a intervenção dos professores, em específico na Educação Física. Fundamentados na ideia de produção de saber pela experiência, pela curiosidade e pelo contato com as coisas, os autores salientam possibilidades de exercícios a serem ensinados nas sessões da Educação Física, norteadas pelo princípio do **interesse** e do **prazer pelo brincar e jogar**.

Materializam-se, nesse caso, diferentes programas com a intenção de direcionar a sistematização didático-pedagógica da Educação Física, nos currículos escolares. Na imprensa periódica de ensino e de técnicas, vimos que essas proposições configuram-se em iniciativas de militares (ao estabelecerem diálogo entre as teorias da Pedagogia Moderna com os princípios do Método Francês), mas também de articulistas civis, que não estão focalizados em um método específico, mas na necessidade de inserir a Educação Física em um projeto de educação, que concebe a formação humana de modo integral e indissociável. É o caso dos programas de Educação Física elaborados por Maria Jacy Vaz e Cecília Stramandinoli (1947) e Motta (1946), conforme demonstramos no Quadro 10:¹⁵¹

¹⁵¹ Artigos cuja finalidade é oferecer programas para o ensino da Educação Física na escola primária, também podem ser vistos em Soares (1946), Sugestões para programas (1943a, 1943b), Novais (1946) e Programas de Educação Física (1947).

Quadro 10 – Proposta para a sistematização da Educação Física (educação da infância)



Fonte: Vaz e Stramandinoli (1947) e Motta (1946).

O Quadro 10 veicula um programa de Educação Física organizado de acordo com os períodos da escolarização, nos quais são distribuídas as atividades por “ordem de sucessão”. Fundamentadas na Moderna Pedagogia, as autoras fazem circular, nos periódicos, possibilidades para o professor elabore os seus programas de ensino, assumindo critérios que permitam

[...] cooperar eficazmente para o aperfeiçoamento físico, o aprimoramento da inteligência, a orientação do caráter, a estimulação do zelo, o desenvolvimento da vontade e da personalidade do educando (VAZ, STRAMANDINOLI, 1947, p. 81).

Para apresentarem programas que respeitem as características biopsicológicas dos alunos, suas capacidades e interesses, nas diferentes “fases de evolução”, as autoras se referenciam na Psicologia, Biologia e Filosofia, especificamente em pesquisadores como Groos, Claparède, Luckey, Dufestel e Morisson. A cada período da escolarização, as especificidades das crianças são discutidas, a fim de sustentar as orientações para o ensino de determinadas atividades, conferindo-lhes maior complexidade, nos diferentes períodos. Em especial, vimos que, do jardim de infância ao ensino primário, privilegiam-se os jogos, as brincadeiras e a dança, com um aumento de complexidade dessas atividades baseado no desenvolvimento e interesses das crianças.

De modo geral, é a transição entre a “tendência” da criança em imitar e criar, que permite maior aprofundamento em relação à organização das brincadeiras, dos jogos e da dança no Programa. Entre os 4 a 7 anos, as brincadeiras e os jogos são trabalhados tomando-se como referência aqueles vivenciados em outros espaços, que não a escola, com o objetivo de favorecer a adaptação da criança à rotina escolar.

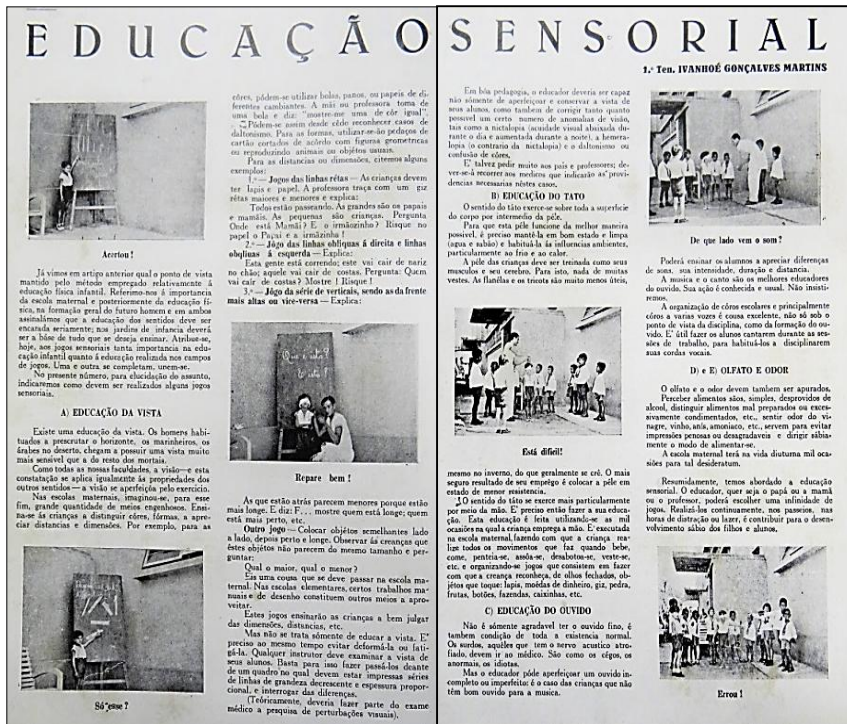
O avanço dos alunos para o ensino primário requer atividades que desafiem os seus processos de aprendizagem, por isso a inserção gradativa de jogos que necessitem de observação, de regras e de mais atenção, a fim de atingir objetivos coletivos. Parece-nos que, a elaboração de “teams” para o ensino dos jogos, significa o trabalho com diferentes fundamentos sobre os quais a Educação Física no ensino secundário será realizada.

A diversidade de artigos com que a imprensa periódica de ensino e de técnicas prescreve a prática e orienta a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física, nos mostra como articulistas conciliam as **prescrições** e os **programas**, com o objetivo de constituir as revistas como dispositivos de uso didático-pedagógico. Nesse caso, vimos que os autores das matérias caracterizadas como programas sugerem referenciar-se nas prescrições, isto é, as progressões dos objetos de ensino da Educação Física, ao longo dos anos da escolarização, podem ser inspiradas nos artigos que apresentam diferentes formas **do que, como e quando ensinar**, auxiliando os professores em suas práticas.

Assim, além de eles fazerem para aprender e aprenderem para ensinar (FERREIRA NETO et al., 2014; RETZ et al., 2018), também terão condições de estabelecer aprofundamentos em relação àquilo que ensinam. Esses dados nos oferecem indícios de estratégias utilizadas pelos editores e articulistas, para que o professor reunisse as prescrições publicadas nos impressos e, a partir delas e dos programas, também tivessem critérios para sistematizar a Educação Física nos ciclos primário e secundário. Pelo fato de esses artigos, por si só, terem conteúdo, forma e complexidade diferenciados, é possível ao professor estabelecer a sua progressão pedagógica, conforme orientações feitas nos programas.

As Figuras 72-74 nos mostram como os leitores encontram, nos periódicos, diferentes possibilidades de ensino para os jogos e brincadeiras, organizados em uma sequência de aprofundamento entre elas, tal como sugerem o programa de Motta (1946) e Vaz e Stramandinoli (1947):

Figura 72 – Educação sensorial



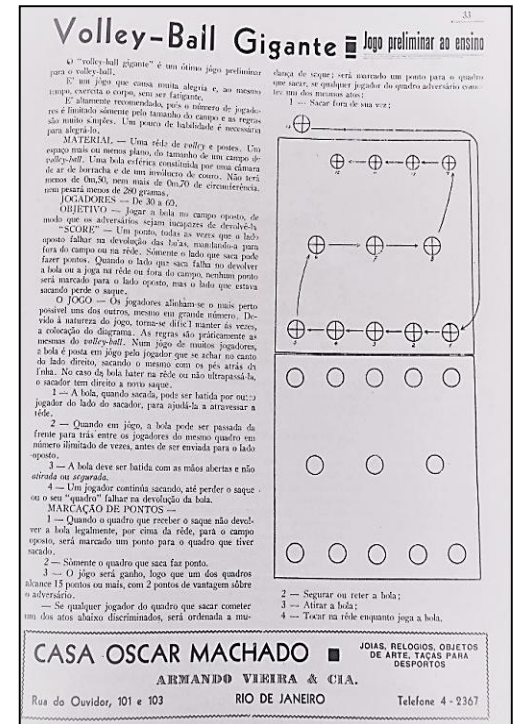
Fonte: Martins (1933, p. 27).

Figura 73 – Jogos educativos



Fonte: Lira (1941).

Figura 74 – Volley-ball gigante



Fonte: VOLLEY (1934, p. 33).

Nas Figuras 72-74, vimos possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem do jogo e da brincadeira, em diferentes níveis de complexidade. Em Martins (1933), o foco da Educação Física está na educação dos sentidos e, para tanto, o autor apresenta diferentes brincadeiras com o intuito de desenvolvê-los. Em Lira (1941), há proposições para o ensino dos jogos educativos, caracterizados por sua realização em pequenos grupos e com regras mais simples.

Já em Volley (1934), a sistematização do voleibol gigante ocorre de modo mais complexo, quando comparada com a dos artigos anteriores, com a presença de regras mais elaboradas e uso de um espaço bem delimitado. Sua aprendizagem é preliminar ao voleibol oficial e requer dos participantes organização e movimentação na quadra, a fim de que as equipes alcancem o seu objetivo.

Especialmente em Lira (1941) e em Volley (1934) não encontramos a idade/ano das crianças para as quais os exercícios são propostos, o que sugere que a publicação de **programas** também visa a orientar o leitor em relação ao **quando** e **para quem** ensinar os exercícios veiculados nas **prescrições didático-pedagógicas**. Assim, o diálogo com as proposições de Motta (1946) e Vaz e Stramandinoli (1947), permite-nos estabelecer o seguinte sequenciamento didático: a educação sensorial (MARTINS, 1933) para o 1º ano da escola primária, os jogos com regras (LIRA, 1941)

Figura 75 – Ciranda, cirandinha

“A mais popular de tôdas elas – e que se canta em tôdas as calçadas das cidadezinhas alegres e claras do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, etc – é esta:

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar”.

Fonte: Peregrino Júnior (1949, p. 49).

para o 2º e 3º anos e o volei (VOLLEY, 1934), para as turmas em que é possível elaborar “teams” de jogos, com regras mais elaboradas.

No 3º ano, os brinquedos cantados constituem-se em elementos de ligação entre o jogo e a dança, sobretudo pela necessidade de unir a música com danças que possuem gestos e formações coreográficas simples. Na Figura 75, referente a um artigo que oferece Dinamogenias para as sessões de Educação Física, identificamos essa possibilidade.¹⁵²

¹⁵² Terminologia utilizada por Peregrino Júnior (1949, p. 49), que significa “parlendas” brasileiras, que “[...] excitam o movimento e a marcha, indicando o ritmo do passo ou da dança, e [que] têm captado, desde velhos tempos, a atenção dos eruditos e de estudiosos das coisas da nossa terra”.

De modo semelhante à sistematização dos jogos e brincadeiras, vimos os usos e as apropriações às teorias de Claparède, pelas autoras, com o objetivo de lançar as bases para o ensino da dança, pela capacidade “instintiva de imitar” da criança.

Se, no jardim de infância, a dança se caracteriza por ser natural (imitativa, expressionista e descritiva) e associada a pequenos jogos e a rodas cantadas, entre os 7 a 12 anos, no ensino primário, há características que ampliam as possibilidades de as crianças se manifestarem criativamente, “[...] especialmente na reprodução de cenas da vida real” (VAZ, STRAMANDINOLI, 1947, p. 84).

Ao longo dos anos da escola primária, atividades como brinquedos cantados e dramatizações dão lugar para outras mais elaboradas, com a inserção da marcação de ritmo e o trabalho com figuras coreográficas mais complexas, incentivando às crianças a interpretarem com mais criatividade as danças aprendidas – conforme demonstram as Figuras 76 e 77:

As Figuras 76 e 77 demonstram os dispositivos utilizados pelos autores, auxiliando o professor a trabalhar com a dança nos diferentes anos da escola primária. A Figura 76 remete-nos à aprendizagem de uma dança popular, “Capitão Janga”, de modo mais simples: utiliza-se o círculo como uma única formação coreográfica; e os passos consistem em marchas, saltitos e giros em torno dos eixos dos colegas, oportunamente com mãos dadas.

Assim como ocorre em Capitão (1941), Guérios (1947a), na Figura 77, também explica as mudanças nos movimentos, de acordo com os compassos das partituras musicais, no entanto, as suas elaborações coreográficas são mais complexas do que aquelas publicadas em 1941. Os desenhos do artigo referem-se aos deslocamentos feitos pelos alunos e às formações das coreografias, como círculos, losangos, filas e colunas. A descrição dos passos de dança sugere simplicidade, assim como visto em Capitão (1941), contudo, estamos falando de uma coreografia mais complexa, dada a variedade de deslocamentos e formações, assim como a necessidade de os meninos e as meninas seguirem a voz de comando que orienta a movimentação dos alunos.

A análise do conjunto de **prescrições** direcionadas ao ensino da dança reforça a ideia de que a circulação de programas, nos impressos, também ajuda os leitores a estabelecer critérios para escolher o que ensinar, considerando as especificidades dos sujeitos da aprendizagem. Nesse caso, o trabalho com danças mais simples figuraria dentre os exercícios do 3º ano e, gradativamente, para os alunos do 4º ano, as danças se tornam mais complexas em relação às formações coreográficas – como sugerem Motta (1946) e Vaz e Stramandinoli (1947).

O *corpus documental* relacionado com as **prescrições didático-pedagógicas** e **programas** para a educação da infância e ensino primário anunciam os processos com os quais a imprensa periódica de ensino e de técnicas foi materializada para prescrever a prática e orientar a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física, por duas vias: a) ensinando procedimentos metodológicos, por meio dos quais “aplicarão” os exercícios nas sessões (é o caso dos jogos e da dança); b) oferecendo possibilidades de organização de sua prática de maneira mais pontual, com o planejamento dos materiais a serem utilizados, local, objetivos, exercícios e tempo de duração da lição (como ocorre com as lições); e c) pela progressão dos objetos de ensino da Educação Física na escolarização. Esses resultados nos

oferecem as bases para indagar sobre como os impressos prescrevem e projetam a Educação Física no ensino secundário.

8.3.2 Dos programas para o ensino secundário: o caso da Educação Física feminina

Assim como ocorre com a educação da infância e com o ensino primário, há uma diversidade de programas de ensino referentes ao ciclo secundário. Nesse contexto, a divulgação de artigos que oferecem progressões para a Educação Física baseadas no Método Francês, visa a apresentar alguns princípios para que os professores organizem os seus exercícios – especificamente às meninas e moças, conforme Quadro 11:

Quadro 11 – Princípios para os programas (ensino secundário – moças)

Danças rítmicas ou ginásticas		Atividades largamente empregadas, por serem estritamente femininas
Sessões	Jogos	Forma de trabalho fácil, atraente e de efeitos moderados. Deve ser praticado ao ar livre, de forma higiênica
	Flexionamentos	Possuem ação fortificante, corretiva e localizada.
Exercícios com as 7 famílias	Marchar	Todos os exercícios podem ser realizados, preferindo-se a marcha em extensão e a de ponta do pé
	Trepar	Devem ser evitados exercícios de suspensão. Associar com atividades de equilíbrio sobre o solo e sobre traves com pouca altura
	Saltar	Saltos em profundidade, distância e altura treinados progressivamente. Saltitos e saltos com corda são altamente recomendados
	Levantar e transportar	Exercícios com medicine-ball, transporte com equilíbrio sobre a cabeça
	Correr	As aplicações devem considerar a duração e a intensidade das corridas, para evitar sufocação excessiva
	Lançar	Os lançamentos de objetos leves e graciosos são recomendados. Passes e lançamentos de bolas também preparam as moças para a prática dos esportes
	Atacar e defender	Exercícios de oposição moderados, com o uso de cordas com os punhos, pequenos bastões, cordas de tração e varas curtas

Fonte: Ramos (1937).

O artigo publicado por Ramos (1937) se caracteriza por apresentar as bases para a sistematização de um programa de ensino para Educação Física feminina, baseado no Regulamento nº 7. Assim como observado em Abade (1936), as propostas de sistematizações para esse público, na escola, não definem critérios específicos para a escolha e organização dos objetos de ensino da Educação Física. Ambos discutem os princípios do referido método para o trabalho com moças, em uma perspectiva de formação para a mulher, no Brasil, inclusive apresentando uma coleção de lições no artigo (ABADE, 1936).

No entanto, a análise desse *corpus documental* esclarece que, no caso do Método Francês, os exercícios se constituem em um **meio** para que o objetivo do método seja alcançado, no caso, o desenvolvimento das 7 famílias. Assim, a progressão pedagógica baseada no Regulamento Nº 7 não visa ao aprofundamento do jogo, da dança, do esporte, mas no aprimoramento do marchar, trepar, saltar, levantar e transportar, correr, lançar, atacar e defender. Mesmo que as atividades que compoñham as 7 famílias refiram-se, por exemplo, aos fundamentos do atletismo,¹⁵³ o foco do método são as 7 famílias.

Com o objetivo de analisarmos o modo como os autores publicam **prescrições didático-pedagógicas** que posteriormente servirão de base para o desenvolvimento das 7 famílias, focalizaremos as matérias destinadas ao ensino de exercícios físicos para adolescentes e jovens, conforme Figuras 78 e 79:

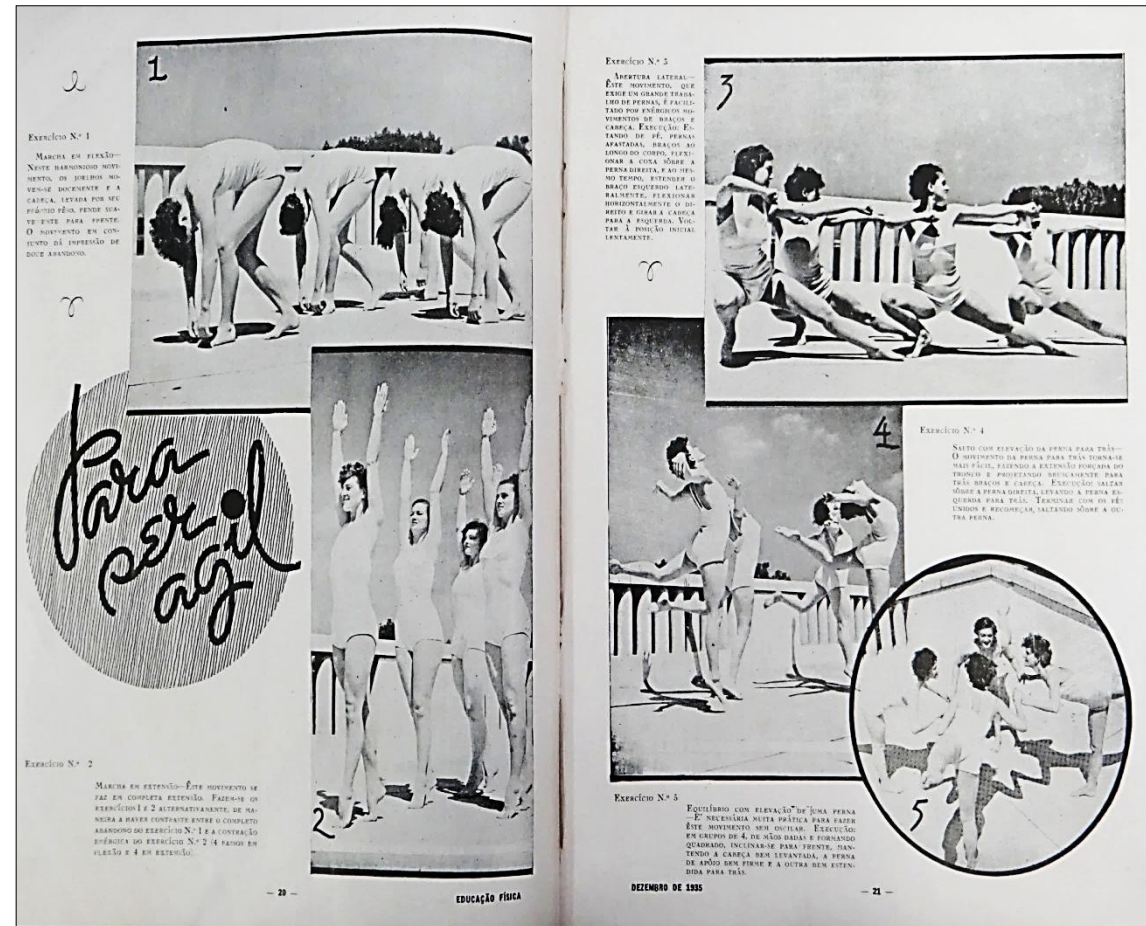
¹⁵³ Como ocorre com a “saltar – Saltos em profundidade, distância e altura treinados progressivamente”, remetendo-nos ao atletismo.

Figura 78 – Ar livre: saltemos corda



Fonte: Ar livre (1935).

Figura 79 – Para ser agil



Fonte: Para ser agil (1935).

As Figuras 78 e 79 referem-se a artigos publicados na REF, em que as prescrições para a Educação Física feminina são realizadas por meio de exercícios ao ar livre, como jardins, campos, varandas e clubes, sempre sob a luz do sol. Nesses artigos, não encontramos orientações específicas em relação ao público a quem eles se destinam, ou seja, se são prescrições apenas para a mulher, já em fase adulta, ou também servem para auxiliar o professor que atua na escola.

Diante dessas lacunas, levantamos algumas possibilidades interpretativas em relação às intencionalidades dos articulistas, ao publicar esses artigos. Cabe-nos salientar que as lições de Educação Física foram as únicas matérias que, em um primeiro momento, consideramos como o *corpus documental* da tese. Ao nos aproximar do objeto e manusearmos os próprios impressos, percebemos outros suportes utilizados pelos articulistas e editores para que essas revistas fossem assumidas e utilizadas como dispositivos didático-pedagógicos. Assim, paulatinamente consideramos a diversidade de artigos destinados ao ensino de diferentes atividades, dentre elas, a ginástica feminina, cujo impacto numérico é tal, que apenas o Método Francês possui um número maior de prescrições publicadas.

Em uma primeira leitura, consideraríamos que todas as prescrições didáticas voltadas para as mulheres estão fundamentadas no Método Francês, pelo fato de a REF ser a porta voz do referido método no Brasil. No entanto, não tínhamos como sustentar esse argumento, no processo inicial de análise das fontes. Precisávamos, para compreender a natureza dessas matérias, buscar no próprio Regulamento nº 7, suas considerações sobre a Educação Física feminina.

Nesse caso, a organização do método geral de Educação Física, fundamentado no Regulamento nº 7, serviu para estabelecermos critérios de análise das fontes, pois ele compreende: a Educação Física elementar (pré-pubertária, entre 4 a 13 anos); secundária (pubertária e pós-pubertária, entre 13 a 18 anos); superior (esportiva e atlética, entre 18 a 35 anos); a educação física feminina; as adaptações profissionais; e a ginástica de conservação (acima de 35 anos).

Com foco no objeto de estudo da tese, consideramos que os artigos destinados ao ensino da Educação Física na escola também apresentavam prescrições voltadas para a mulher, que poderiam ser realizadas em diferentes espaços, não apenas o

escolar. Por esse motivo, artigos cujas fotografias demonstravam exercícios físicos ao ar livre, na praia ou até mesmo que remetessem às casas, foram analisados como *corpus documental*, pois as prescrições poderiam ser direcionadas tanto para as sessões de Educação Física como para a prática cotidiana de atividade física.¹⁵⁴

A elas, cabem os exercícios que desenvolveriam a sua “bacia”, haja vista o papel que lhe fora atribuído pela sociedade, ou seja, o da procriação.¹⁵⁵ Conforme o Regulamento nº 7, os exercícios a serem prescritos para as moças seriam: marchas, exercícios rítmicos e de suspensão de curta duração, o salto na corda, lançamento de disco, dardo e pesos (desde que menores do que os dos homens), jogos de raquete (como o tênis), transporte de pesos leves, equilibrando-os na cabeça, e a esgrima com dois braços. Todos os exercícios cuja ação central seja dar golpes, pancadas e choques, eram contra-indicados, pois poderiam atingir o seu órgão uterino, sendo anti higiênico.

Nota-se, pela aproximação do referido método com o artigo de Ramos (1937), que o Regulamento nº 7 apresenta exercícios mais específicos para a mulher, do que a matéria publicada na REF. Se, na revista, a sistematização para a Educação Física feminina no ensino secundário está focalizada nas 7 famílias, o próprio Método Francês delimita melhor aquilo que pode ser ensinado, como o atletismo, o tênis e a esgrima – todos ajustados às suas características anatomofisiológicas. Nesse caso, os dados sugerem que, nos periódicos, o Método Francês é flexibilizado, facilitando a sua “aplicação” e favorecendo o seu uso, pelos professores, na escola.

De modo em geral, para analisarmos as **prescrições didático-pedagógicas** para as mulheres, foi necessário, de nossa parte, compreender o perfil editorial dos impressos, para captarmos os fundamentos que ofereciam sustentação àqueles artigos. Por vezes publicados somente com imagens, eles não apresentavam, para o leitor, as bases teóricas que os justificassem no periodismo técnico e de ensino da Educação

¹⁵⁴ De acordo com Regulamento nº 7 (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1934), os exercícios “aplicados” para as moças não buscam o aprimoramento da força e o desenvolvimento dos músculos. Os processos de educação física específicos para o público feminino devem se apropriar com precauções às práticas dos rapazes, pois, enquanto eles produzem esforços musculares intensos, as mulheres, na puberdade, devem tornar-se “mais tranquilas e educadas”, por meio de uma educação física higiênica.

¹⁵⁵ Dentre os autores que discutem sobre as mulheres e a história da Educação Física brasileira, indicamos Bruschi (2015) e Goellner (2003).

Física, implicando uma reunião de pistas, que nos mostrassem, pela verossimilhança, a diversidade de teorias associadas com uma educação física feminina.

Assim, diante das apropriações da REF ao Regulamento nº 7, reforçamos a ideia de que essas prescrições ao ar livre (Figuras 77 e 78) também possam ser trabalhadas na escola – especificamente, para o desenvolvimento da família “saltar” (AR LIVRE, 1935) e dos flexionamentos (PARA SER, 1935). Fundamentamos esta interpretação por duas vias: a) o Regulamento faz indicações em relação aos exercícios que devem ser ministrados para as moças, semelhantes aos encontrados nesses artigos; b) ao contrário do que ocorre com os ciclos elementar e primário, em que o Regulamento apresenta orientações para o ensino das crianças e adolescentes, não há prescrições para o público feminino que, a partir do ciclo secundário, constitui classes específicas na escola.

Diante desses dados, ainda nos fica a indagação sobre como é possível estabelecer aprofundamento ao ensino da Educação Física nas escolas secundárias, especificamente para as meninas. Captamos essa necessidade, pois, artigos como os de Ramos (1937) se propõem a mostrar **o que** deve ser ensinado, mas sem detalhamentos em relação **ao quando** ensinar. Desse modo, com o objetivo de analisarmos se há, nos impressos, continuidade em relação às proposições para a Educação Física do ensino primário para o secundário, elaboramos o Quadro 12, elaborado especificamente para as moças:

Quadro 12 – Proposta para a sistematização da Educação Física (ensino secundário)

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SECUNDÁRIO (12 A 18 ANOS)

Na adolescência e na juventude há diferenças notáveis em seus aspectos fisiológicos e psicológicos. Período de interesses sociais e éticos, em que o indivíduo se define em relação à coletividade. Os interesses normalmente estão centralizados na pintura, música, obras de beneficência. Manifesta grande admiração pela beleza física, ideal de saúde, competições e pela *performance*.

São recomendados: exercícios naturais, educativos e analíticos; atividades rítmicas (ginástica rítmica, dança natural - imitativa, expressionista, descritiva, interpretativa, decorativa, simbólica e satírica, dança regional e dança de salão); "contests"; grandes jogos; atividades desportivas; acrobacias educativas médias; excursões.

1º ano ginásial:

Ginástica feminina moderna (andar, saltar, balancear com ou sem maçãs); jogos ginásticos com ou sem maçãs; iniciação ao desporto

2º ano ginásial:

Ginástica feminina moderna (saltitar, molejar, balancear com ou sem bola ou arco); jogos ginásticos com ou sem maçãs; desporto; jogo ginástico com ou sem aparelho

3º ano ginásial:

Ginástica feminina moderna (saltitar, molejar, balancear com ou sem aparelho manual); desporto; jogo ginástico; danças folclóricas

4º ano ginásial:

Ginástica feminina moderna (saltitar, molejar, balancear com ou sem aparelho manual); desporto; jogo ginástico; danças folclóricas

Fonte: Vaz e Stramandinoli (1947) e Wuebeken (1957).

Ao aproximarmos as sistematizações propostas por Vaz e Stramandinoli (1947) e Wuebeken (1957), notamos especificidades em relação às definições para as atividades a serem ensinadas nas sessões de Educação Física. O uso dos jogos, da dança e a iniciação ao desporto são comuns para todos os autores, no entanto, há (re)significações em relação aos métodos ginásticos em circulação no Brasil, que paulatinamente assumem outras terminologias. É o caso da ginástica feminina moderna que, apropriando-se do Método Sueco, e de fundamentos da dança e da música, utiliza aparelhos como as maçãs, arco e bola, ensinados a cada ano da escolarização e sempre associados a exercícios corporais. Esse movimento acaba por ampliar os usos dos próprios métodos, na Educação Física brasileira, conforme as Figuras 80-86 indicam:

Figura 80 – Sessão demonstrativa

Ginástica Feminina
SESSÃO DEMONSTRATIVA

MUSICADA OU RITMADA POR TAM-
BORIL (1.º a 2.º GRAU DO CICLO
SECUNDÁRIO)

Divulgação do Departamento Feminino da Associação dos Professores de Educação Física de S. Paulo. — Diretora: Stella F. M. Guérios — Técnica de Educação.

Trinta alunas, dispostas em coluna por 1 (menores à frente) e numeradas seguidamente, formarão ao comando da professora colunas por 6 (números 2, 3, 4, 5 e 6 colocar-se-ão à esquerda do número 1, etc.). Assim, formadas dirijir-se-ão em "marcha normal", para os seus lugares, previamente marcados no campo ou no salão — fig. 1 — (5 colunas com 6 alunas cada uma e com distâncias e intervalos entre si de 2 ms.). Em seguida, numerar as colunas por 2 — da esquerda para a direita — fig. 1A. — Por apitos, os números 9, 10, 15 e 16 colocar-se-ão, respectivamente, atrás dos números 8, 11, 14 e 17 aonde formarão também com os outros números, um círculo interno dirigido à direita — figs. 2 e 2-A. — Enquanto que, os números exteriores executando oitavas cu 1/4 de voltas à direita ou à esquerda, formarão 2 semi-círculos que se defrontarão — fig. 2-A.

N.B. — Estas precedentes formações servirão de treino para localização dos lugares e para memorizar os números.

A professora, em seguida, colocará as alunas na disposição para a *Entrada*.

POSIÇÃO PARA A ENTRADA: — Fig. 3 — As alunas distantes alguns metros da marcação do campo ou do salão e na direção do seu meio, deverão estar dispostas em 3 colunas (1 perpendicular e 2 oblíquas) previamente numeradas como acima foi demonstrado) com a seguinte colocação numérica: *Coluna do centro (perpendicular)* — A —: 22, 23, 16, 17, 11, 10, 9, 8, 14, 15, 20 e 21. *Coluna oblíqua da direita* — B —: 4, 5, 6, 12, 18, 24, 3). 29 e 28. *Coluna oblíqua da esquerda* — B' —: 3, 2, 1, 7, 13, 19, 25, 26 e 27. Todas deverão estar com pequena distância entre si e na seguinte posição: o braço direito (esquerdo) semi-flexionado à frente do corpo (plano horizontal), a mão flexível e com a palma dirigida para fora. O braço esquerdo (direito) estendido para trás e obliquamente para baixo com a mão flexível e a palma dirigida para trás. A cabeça em leve rotação e extensão para a direita (esquerda) — olhando por cima do ombro direito (esquerdo), com elegância.

N.B. — As alunas da — *Coluna oblíqua da direita B* — deverão estar com a posição precedente "trocada", isto é: "O braço esquerdo semi-flexionado à frente do corpo (plano horizontal), etc. Mas, devendo notar-se que esta posição será só para a entrada.

ENTRADA: Depois de 2 acordes, a *Coluna do centro* iniciará a "corrida rítmica" — passos corridos, curtos e deslizados, sobre as pontas dos pés e sem elevação dos joelhos, — rompendo-a com o pé direito e se dirigindo para o círculo central (previamente marcado) seguem à esquerda do modo a descrever 1 círculo completo com o n.º 22 já no seu lugar (atrás do número 21 — no círculo) — fig. 4 — Ao todo 16 tempos.

MOVIMENTO N.º 1
Em 8 tempos e com a posição precedente dos braços, as pernas estendidas de modo a ficar nas pontas dos pés — "com os pés unidos", — girar uma volta completa pela direita (para o centro do círculo) e ficando com a frente voltada para o interior do círculo.

MOVIMENTO N.º 2
Dar as mãos em um círculo e correr — "corrida rítmica" — pela esquerda — 8 tempos.

MOVIMENTO N.º 3
Aproximar-se do centro elevando os braços à vertical e estendendo a cabeça — olhando às mãos — "fechar o círculo". — 4 tempos.

MOVIMENTO N.º 4
Afastar-se — "abrindo novamente o círculo" — abaixando os braços e posição normal da cabeça. — 4 tempos.

MOVIMENTO N.º 5
Correr em um círculo ("corrida rítmica") pela direita. — 8 tempos.

MOVIMENTO N.º 6
Idêntico ao movimento n.º 3. — 4 tempos.

MOVIMENTO N.º 7
Idêntico ao movimento n.º 4, largando as mãos. — 4 tempos.

MOVIMENTO N.º 8
No seguinte 1.º tempo (póde-se dar um apito nesse tempo) flexionar as pernas, ajoelhando-se, de modo a apoiar o joelho direito no solo, e o tronco, os braços e a cabeça "afrouxados", isto é, caídos em relaxamento e no momento da flexão das pernas. Ao mesmo tempo, pelo precedente 1.º tempo ou pelo apito, as alunas das colunas oblíquas B e B' iniciam a *ENTRADA* como a já descrita para a "coluna do centro" com uma "corrida rítmica" dirigindo-se: *Coluna oblíqua B* em diagonal para o centro e em seguida mudando de direção à esquerda para ir formar o seu círculo isto é, semi-círculo — fig. 4 — Ao mesmo tempo, a *Coluna oblíqua B* formará o seu semi-círculo mudando de direção à direita — fig. 4. — Ao todo 16 tempos. Neste 16.º tempo, as alunas do *Centro* que estão ajoelhadas em "relaxamento", levantam-se elevando os braços semi-flexionados "em arco" à vertical.

N.B. — A *coluna oblíqua da direita B*, inicia esta "corrida rítmica" com o pé esquerdo.

MOVIMENTO N.º 9
As alunas do *Centro*, com os braços semi-flexionados "em arco" à vertical e as dos Semi-círculos com a posição precedente dos braços ("corrida rítmica"), giram no lugar com as pernas estendidas, nas pontas dos pés e com os pés unidos, uma volta completa — para dentro do círculo interno ("centro") e para fora as dos semi-círculos, mudando a posição dos braços. — 8 tempos.

N.B. — Ao todo 80 tempos para a *ENTRADA*, isto é, 16 + 16 + 16 + 16 + 16 tempos.

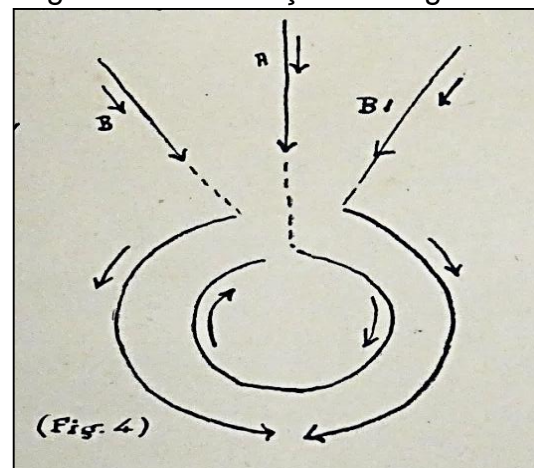
Um longo arpejo: (As do *Centro*, abaixam os braços à posição de "corrida rítmica" e todas correm ("corrida rítmica") para os seus lugares no quadrado com distâncias e intervalos de 2 ms. — fig. 1 —. Ai chegando, conduzem os braços à lateral e obliquamente para baixo, as mãos flexíveis e as palmas dirigidas para baixo.

MOVIMENTO N.º 10
1.º tempo: — Afastar, lateralmente, o pé esquerdo (direito), transferindo o peso do corpo para a perna esquerda (direita). A perna direita (esquerda) em contacto no solo pela ponta do grande artelho. Os joelhos dirigidos para a frente. Elevar à esquerda (à direita), ao mesmo tempo, os braços semi-flexionados e as mãos flexíveis, do seguinte modo: o braço esquerdo (direito) acima da lateral, isto é, o antebraço porque o braço com o cotovelo permanecerá na altura do ombro, formando assim um ângulo obtuso — "o braço e o antebraço" — enquanto que o braço direito (esquerdo) é levado à frente do corpo (numa distância de 10 cms.) formando também um ângulo obtuso — "o braço e o antebraço", — notando-se que as pontas dos dedos se mantêm quasi na altura do cotovelo esquerdo (direito). As palmas das mãos deverão estar dirigidas para dentro e a cabeça, levemente, flexionada à esquerda (à direita) — olhar à mão. (Notar que com este movimento dos braços, o tronco voltará quasi 1/8).

2.º tempo: Girar para a esquerda (direita) 1/4 de volta, sobre o calcão à esquerda para ir formar o seu

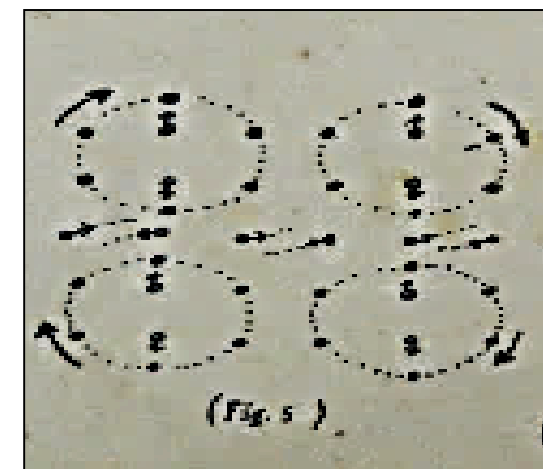
Fonte: Guérios(1947b).

Figura 81 – Formação coreográfica 4



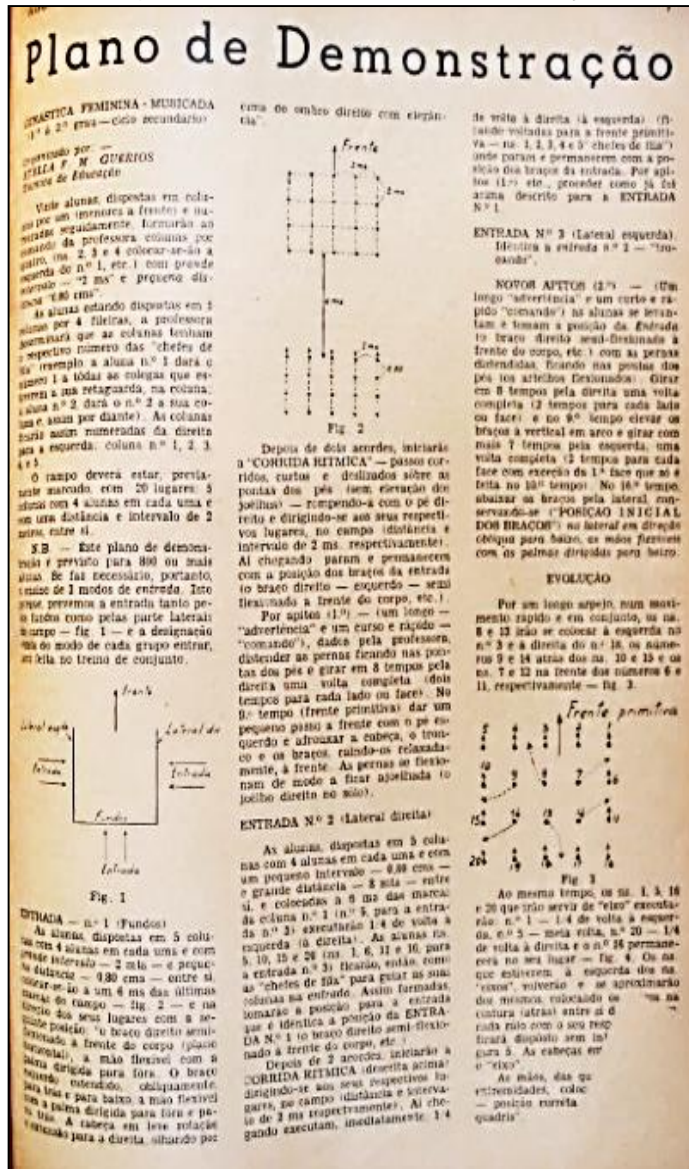
Fonte: Guérios (1947b).

Figura 82 – Formação coreográfica 5



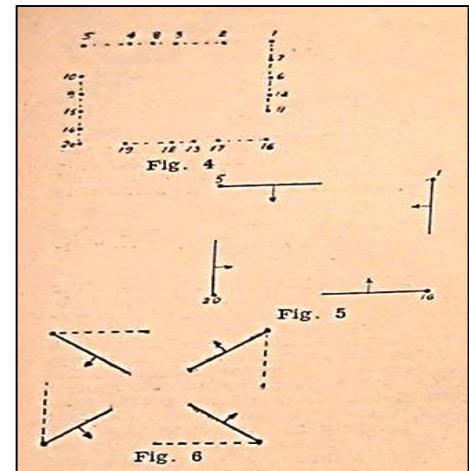
Fonte: Guérios (1947b).

Figura 83 – Plano de Demonstração



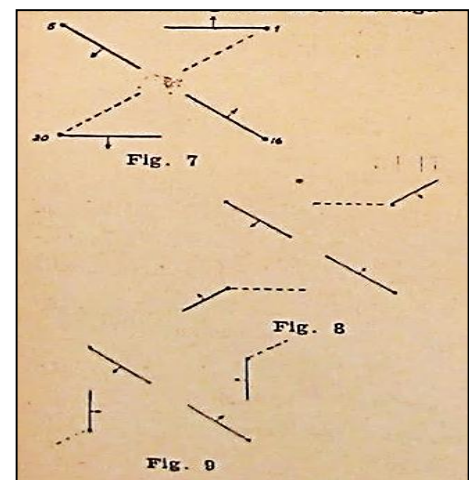
Fonte: Guérios (1948a).

Figura 84 – Formações coreográficas 4 – 6



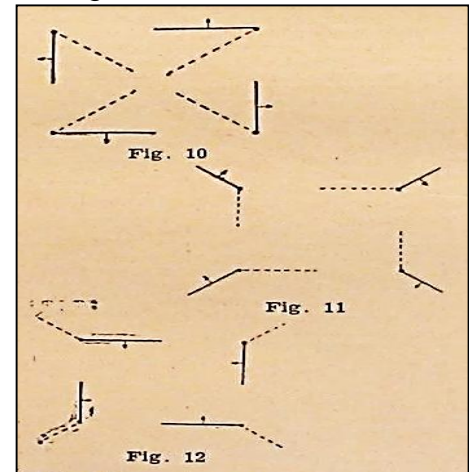
Fonte: Guérios (1948a).

Figura 85 – Formações coreográficas 7 – 9



Fonte: Guérios (1948a).

Figura 86 – Formações coreográficas 10 – 12



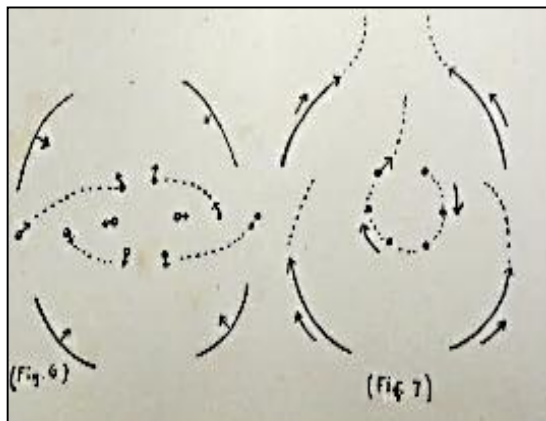
Fonte: Guérios (1948a).

As matérias presentes nas Figuras 80-86 (GUÉRIOS, 1947b, 1948) foram publicadas em uma série de três artigos voltados para o ensino de demonstrações, que envolvem música, ginástica e dança, as quais recebem o nome de ginástica feminina musicada ou ritmada. Os planos são semelhantes àquele referente às danças folclóricas (Figura 76), caracterizando-se por apresentar textualmente os passos de dança e de ginástica associados aos tempos das músicas. Contudo, nos artigos publicados em 1947b e 1948a, há maior diversidade de movimentos e deslocamentos, especialmente porque são direcionados às meninas e moças do ensino secundário.

As Figuras menores, 81-82 e 84-86, mostram para os professores os deslocamentos e as figuras coreográficas a serem feitas. A autora orienta que, para a criação das apresentações, cada aluna seja identificada por um número, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da coreografia, em sua entrada, evolução e apoteose. Desse modo, se antes Guérios atribuía a execução dos passos por “meninos” e “meninas”, no ensino secundário o uso de números se propõe a facilitar a organização das demonstrações, que possuem um número maior de alunas. Os planos também se distribuem em pequenas sequências chamadas “Movimento n°”, com numerações sucessivas. Para cada sequência, há descrições detalhadas dos passos por tempo da música, em um total de 32 tempos.

As fontes sinalizam a preocupação de Guérios (1947b) em criar uma metodologia que reunisse, em sua explanação, os movimentos individuais de cada aluna (de acordo com a indicação específica para os números), assim como os movimentos em comum (passos, deslocamentos e elaboração das figuras). O uso desses elementos pode ser visto no modo como a autora mobiliza diferentes dispositivos, imagéticos e textuais, para explicar sobre o encerramento da demonstração coreográfica ensinada em 1947b, conforme Figura 87:

Figura 87 – Sessão demonstrativa:
formação coreográfica 6 e 7



Apoteose: um longo arpejo – as alunas que estão nos pequenos círculos – fig. 5 – formam 4 semicírculos com a frente para o interior e ao mesmo tempo ajoelham-se (o joelho direito e contacto com o sólo) conduzindo os braços estendidos, obliquamente para trás e para fora, as mãos flexíveis e as palmas dirigidas para baixo. A cabeça em extensão – olhar as alunas do centro – fig. 6 (GUÉRIOS, 1947b, p. 37).

Fonte: Guérios (1947).

A análise do *corpus documental* corrobora as (re)apropriações com as quais as atividades a serem ensinadas na Educação Física são desenvolvidas. O objetivo de Guérios (1947b, 1948a) não está na delimitação visual dos movimentos a serem realizados pelas alunas, como analisado em REF (AR LIVRE, 1935; PARA SER, 1935). O seu foco está em mostrar para os professores como é possível ampliar os conhecimentos que eles já possuem sobre a ginástica, articulando-os com elementos da dança.

É a própria autora quem afirma a necessidade de ensinar a ginástica não apenas “[...] sob o ponto de vista sociológico, morfológico, fisiológico e psicológico, [por meio da] [...] execução dos exercícios com pureza de forma, mas também com ritmo, alma e ‘graça’” (GUÉRIOS, 1947c, p. 11). Nota-se que os exercícios propostos pelos métodos ginásticos não são desconsiderados pela autora, mas a eles são associadas outras formas de expressão corporal. A intenção de trabalhar, nas sessões de Educação Física feminina, a flexibilidade, o equilíbrio, a resistência e o controle neuro-muscular permanece. O que Guérios (1947c, p. 11) mostra é a possibilidade de o professor elevar o seu nível de “ensinamento ginástico” e, “[...] [ao fortificar e vivificar] o corpo e o espírito, [obtenha] uma completa harmonia corporal”.

Os planos elaborados por Guérios (1947b, 1948a) também nos ajudam a esclarecer a relevância das partituras musicais em prescrições direcionadas para a atuação dos profissionais que ensinariam a Educação Física, como também percebemos na série de prescrições publicadas na REPHY e BEF. Em uma primeira análise, é preciso considerar que a presença de prescrições para a Música, na imprensa periódica de

ensino e de técnicas, sugere as apropriações dos autores aos estudos de outras áreas do conhecimento, a fim de justificar o seu uso nas sessões de Educação Física (ABADE, 1936).

Em especial, é o diálogo estabelecido com a Psicologia que fortalece o argumento da necessidade de uso da música nas aulas de Educação Física, como um fator de ‘grande’ importância para a formação de crianças e adolescentes. Seria pela utilização da música, que as meninas e moças teriam maior **interesse** e seriam **atraídas** à prática de exercícios úteis, sob dois aspectos: a) pela abstração da harmonia e melodia, em um reconhecimento da influência sugestiva do ritmo, o que conduz à regularidade dos movimentos; e b) pelos seus efeitos fisiológicos, por meio dos quais expressam variações da tonalidade emocional e maior ou menor energia dos movimentos (ABADE, 1936).

O autor também sugere certo estranhamento por parte dos que defendem o Regulamento nº 7 de modo dogmático, pois, a inserção da música nas aulas de Educação Física descaracterizaria o Método Francês, atribuindo-lhe as mesmas especificidades da ginástica rítmica. Para Abade (1936, p. 27), a opção por “estilizar” os movimentos do método e adaptá-los à música, visa a atender às **expectativas de aprendizagem** das educandas e gerar o seu **interesse**, pelas sessões de Educação Física.¹⁵⁶

Outra possibilidade interpretativa para a presença de partituras musicais nos periódicos da Educação Física refere-se à necessidade de diálogo entre diferentes profissionais, na escola. Nesse caso, as revistas sugerem que a presença do profissional específico desta área acaba por ajudar o processo de escolarização da Educação Física, pois, é com a sua entrada na escola, que a dança e a ginástica feminina moderna podem ser ensinadas, dada a dificuldade de se trabalhar com o

¹⁵⁶ A ausência da música nas práticas ginásticas também é uma característica do Método Sueco, conforme Moreno (2015). A “desaprovação” pelo uso da música refere-se às características dos movimentos ginásticos do método, pouco rítmicos e realizados com “sacrifício” dos movimentos, caso esse recurso fosse utilizado. Além disso, os movimentos do Método Sueco tinham um ritmo específico, que era diferente do ritmo da música.

canto, piano, discos e acordeon, por exemplo, nas sessões de Educação Física (WOEBEKEN, 1957).¹⁵⁷

Ao discutirmos sobre a elaboração de programas para o ensino de meninas e moças, é preciso considerar a diversidade com a qual os impressos publicam esse tipo de material, oferecendo para o leitor diferentes possibilidades de sistematização e aprofundamento da Educação Física. Nesse caso, há semelhanças entre o que ocorre com os programas para a educação da infância e secundária, isto é, os intelectuais se apropriam dos estudos da Pedagogia Moderna, para sistematizar o ensino da Educação Física, no ciclo secundário. Nos artigos, ampliam-se os fundamentos da Biologia e da Psicologia, para que o professor conheça primeiramente **quem são os sujeitos da aprendizagem** e, com base em suas necessidades e interesses, tenha condições de escolher **aquilo que será ensinado**.

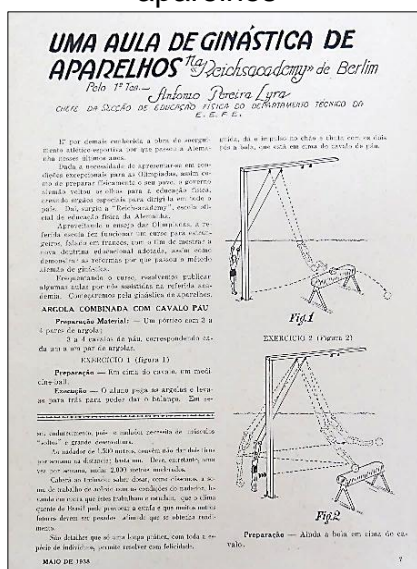
8.3.3 Do Método Alemão ao esporte institucionalizado: o lugar das progressões didático-pedagógicas

A análise das fontes ofereceu-nos pistas de que algumas **prescrições didático-pedagógicas** não tinham como única característica a materialização de “modelos” e “práticas exemplares” fundamentados em um método ginástico específico. Nesse caso, os dados quantitativos presentes no Gráfico 6 demonstram um tipo de ginástica que, inicialmente, vimos com certo estranhamento dada a nomenclatura utilizada pelos autores: ginástica de chão ou de solo. Concomitante a ela, também despertaram a nossa atenção as publicações de ginástica acrobática, pois elas reuniam uma série de exercícios que, em nosso olhar, não seriam intituladas dessa maneira, ou seja, de ginástica de aparelhos. Por vezes, essas matérias também eram vinculadas ao Método Alemão.

¹⁵⁷ O processo de análise das fontes acena para a necessidade de o professor conhecer a arte da música, pois é ela quem fornece as bases para a elaboração de séries coreográficas. No caso da Escola Complementar e Normal de Piracicaba/SP, analisado por Honorato (2015), vimos que a presença da música nos currículos de formação das normalistas estava fundamentada na interação entre os diferentes saberes curriculares (Ginástica, Exercícios Militares, Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Canto Orfeônico), oferecendo-lhes os meios para que trabalhassem com a educação dos sentidos corporais, estéticos e artísticos. Já no Curso Especial de educação física para professores e monitores, oferecido pelo Dep. de Educação Física do Estado do Espírito Santo (1932-1934), são ensinados a ginástica rítmica, o coro orfeônico e as danças regionais (FIGUEIREDO, 2016).

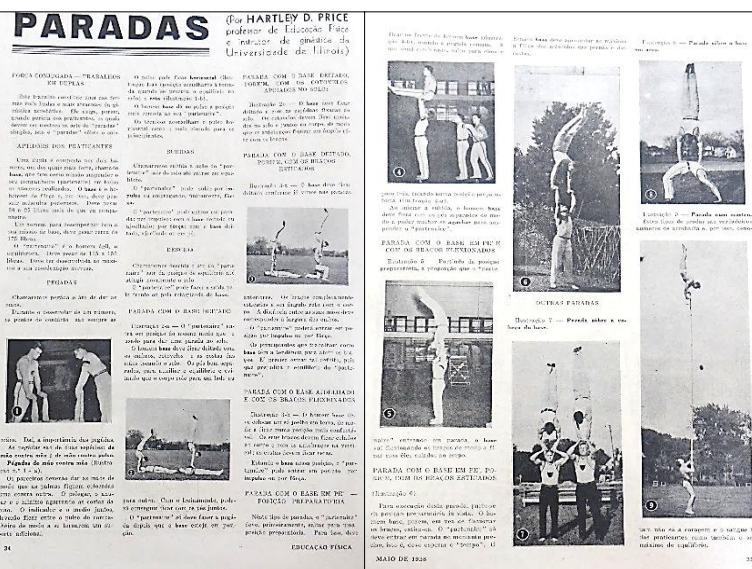
Diante das fontes, perguntávamos: de qual ginástica os impressos se referem? Estamos lidando com as mesmas modalidades conhecidas na atualidade? Por que algumas atividades são inseridas no interior de outras? As pistas deixadas pelo *corpus documental* mostravam-nos, em um primeiro momento, a nossa compreensão anacrônica sobre essas prescrições, instigando-nos a compreender as especificidades e o contexto no qual elas foram veiculadas. Com o intuito de analisar a natureza desses artigos, apresentamos as Figuras 88-89:

Figura 88 – Ginástica de aparelhos



Fonte: Lira (1938a).

Figura 89 – Paradas



Fonte: Price (1938a).

Ambas as figuras referem-se a iniciativas da REF que, em 1938 põe em circulação, em seu número 38, dois artigos (LIRA, 1938a; PRICE, 1938a) caracterizados por apresentar para o professor metodologias para o ensino da ginástica acrobática que, à época, era praticada por um “tríplice aspecto”: ginástica de chão (solo), pirâmides e de aparelhos¹⁵⁸ (LOISEL, 1939).

Ao aproximarmos esses artigos com o debate proposto por Loisel (1939), Ramos (1941) e Rodrigues e Doernt (1959), encontramos os elementos para explicitar que o ensino combinado das argolas com o cavalo de pau (LIRA, 1938) e das paradas (PRICE, 1938) compõem o ensino de diferentes modalidades ginásticas presentes no

¹⁵⁸ Em matéria publicada na REPHY, identificamos que a ginástica de aparelhos fundamentada na proposição alemã compreende: barra fixa (alta e baixa), barras paralelas, cavalo, burro e argolas volantes. Os exercícios propriamente ditos são compostos: pelas posições (suspensões, apoios, assentos, montadas e paradas); movimentos (subidas, volteios, caminhar, círculos, cortes, giros, subidas de bico, movimentos especiais, descidas) (EXERCÍCIOS, 1936).

Método Alemão.¹⁵⁹ Esse mesmo movimento é visto na REPhy, que também faz circular prescrições didático-pedagógicas para o ensino desses exercícios: os as paradas são publicadas em três números sucessivos (PRICE 1938a, 1938b, 1938c), e a ginástica de aparelhos em sete números (LIRA, 1938c; Brasil, 1938a, 1938b, 1938c, 1938d, 1938e).¹⁶⁰ Já na REPhy, há sequenciamentos para o ensino: de pirâmides (MORAES, 1936; PIRAMIDES, 1936; PIRAMIDES, 1937), em 3 números sucessivos; e equilíbrio sobre as mãos (PRICE, 1938a; 1938b; 1938c; 1938d).

O conjunto de fontes relacionado com tais práticas ginásticas nos mostra especificidades que, em análise de todo o *corpus documental*, ainda não tínhamos captado no interior dos métodos. O modo sequenciado com que os autores publicam nos impressos mostra-nos a complexidade desses exercícios, com publicações que explicam a progressão dos seus movimentos, a cada número. Embora as lições de Educação Física baseadas no Método Francês também sejam veiculadas em números sucessivos e os exercícios propostos estivessem baseados nos princípios da continuidade e gradação, não víamos o detalhamento com o qual os flexionamentos eram aprofundados.¹⁶¹

A ideia de “rigor” na execução dos exercícios, especialmente nas ‘proezas dos aparelhos’, baseadas na “[...] atração da ação eficaz, da ação bem sucedida, da vitória alcançada sobre si mesmo e sobre o adversário” (LOISEL, 1938, p. 9), não parecem contribuir para que, no Brasil, o método ginástico alemão e os seus desdobramentos em práticas ginásticas sejam escolarizados, como identificado em Azevedo (1919), Summers (1937) e Amaral (1938).

Embora houvesse críticas quanto ao uso do Método Alemão nas sessões de Educação Física, foi possível captar as apropriações dos articulistas, com o objetivo de apresentar possibilidades de usos da ginástica acrobática na escola. Há, nesse

¹⁵⁹ Há indícios de que as diferentes modalidades ginásticas constituem os programas de Educação Física da Alemanha, com o objetivo de preparar os jovens para formarem os seus corpos de tropa. Para aprofundamentos em relação ao impacto das questões político-patrióticas na constituição do Método ginástico Alemão, ler Hungerford (1935) e Loisel (1939). Já para análises voltadas para as implicações nos usos desse Método no Brasil, ler Schneider (2010) e Assunção (2012).

¹⁶⁰ Conforme Capítulo 5, o sequenciamento desses artigos foi iniciado por Lira, mas posteriormente assumido por Clóvis Bandeira Brasil, instrutor da Escola de Educação Física do Exército.

¹⁶¹ Temos pistas de que os esportes são trabalhados no Método Francês, por meio dos exercícios das 7 Famílias, mas não vimos, por meio de uma progressão (com descrições textuais e imagéticas), o modo como o ensino dos flexionamentos é aprofundado.

caso, uma preocupação inicial de Vaz e Trancredi (1947, p. 69) em conceituá-la, com o intuito de, em nosso ponto de vista, distingui-la daquela institucionalizada, “criticada” pelo grau de intensidade de seus exercícios. As autoras a definem:

Uma série de exercícios, facilmente graduáveis em dificuldade e intensidade, praticados em posições pouco comuns, mas não anti-naturais, tais como: progredir de cócoras, andar sobre as mãos, rolar segurando os tornozelos, fazer “ponte”, com o corpo etc... Constan geralmente de cambalhotas, saltos, equilíbrios e transportes que solicitam, geralmente, um acentuado trabalho psico-motor (VAZ; TANCREDI, 1947, p. 70).

A defesa pela inserção de uma ginástica acrobática que seja “educativa”, nas sessões de Educação Física, também está fundamentada nos princípios “[...] higiênico, econômico, corretivo, estético e moral, preconizados por Demény” (VAZ; TANCREDI, 1947, p. 69), sem que haja perigos para a deformação óssea e hipertrofias musculares. Ao afastarem-se dos exercícios formais e abstratos, considerados sem intencionalidades do ponto de vista psicológico, permite que os alunos reconheçam o seu desenvolvimento e o seu esforço por fazê-lo, “[...] tão [necessários] para completar a **experiência da ação**, como observa [...] William James” (VAZ; TANCREDI, 1947, p. 71, grifos nossos).

Uma análise dos princípios que contribuem para o ensino da ginástica acrobática na escola acena para o ecletismo teórico com que a Educação Física foi inserida e consolidada nos currículos escolares. Desenvolvida no âmbito do Método Alemão, criado por Friederich Ludwing Jahn, vimos que, na imprensa periódica de ensino e de técnicas, os articulistas se apropriaram de diferentes referenciais, com o intuito de escolarizá-la. Dentre eles, há os que ofereceram as bases para a constituição dos métodos ginásticos europeus, como Georges Demény e Georges Herbert, mas também de autores de outras áreas do conhecimento, é o caso de William James, da Psicologia, o que nos mostra práticas de apropriação que evidenciam as contribuições do movimento da Moderna Pedagogia para a Educação Física.

Embora Vaz e Trancredi (1947) não façam menção diretamente a Jahn, mas sim à relação que a ginástica acrobática possui com os “números do Circo”, considerados “exercícios contra a natureza”, as classificações elaboradas pelas autoras nos oferecem pistas de que as bases dos seus movimentos, de fato, encontram-se no Método Alemão, como indica o Quadro 13:

Quadro 13 – Classificação quanto ao tipo de atividade

Deslocamento	Defesa	Equilíbrio	Salto
<ul style="list-style-type: none"> • Pato • Carrinho de mão • Carangueijo • Andar em parada de mão 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambalhota para frente • Cambalhota para trás 	<ul style="list-style-type: none"> • Vela • Bananeira • Parada de mão 	<ul style="list-style-type: none"> • Carniça • Saltos diretos • Salto mortal para frente

Fonte: Vaz e Trancredi (1947).

Esse modo de classificar as atividades características da ginástica acrobática remetem-nos aos artigos presentes na Figuras 88 e 89, cuja finalidade é prescrever a prática e orientar a formação daqueles que ensinavam a Educação Física, oferecendo-lhes procedimentos metodológicos para o trabalho com a ginástica acrobática educativa.

Com base nesses achados, anunciamos que, mesmo que o Método Alemão não fosse indicado para o trabalho na escola, os articulistas o prescreviam com dois objetivos: a) preparar professores e alunos que se dedicavam à ginástica institucionalizada, competitiva; e b) ao fazê-lo, forneciam as bases para a sua escolarização, pois, por meio desses artigos, os leitores veriam, leriam e executariam os seus exercícios, a fim de, posteriormente, terem condições de ensiná-los, de modo mais simplificado.

Em Vaz e Trancredi (1947, p. 77, grifo nosso), encontramos sustentação para esse argumento, pois as autoras afirmam que, “[...] no que diz respeito à direção desta forma de atividade, o professor deve ter recebido durante a sua formação profissional,

um treinamento especial, **familiarizando-se perfeitamente com a técnica dos exercícios** [...]”.¹⁶²

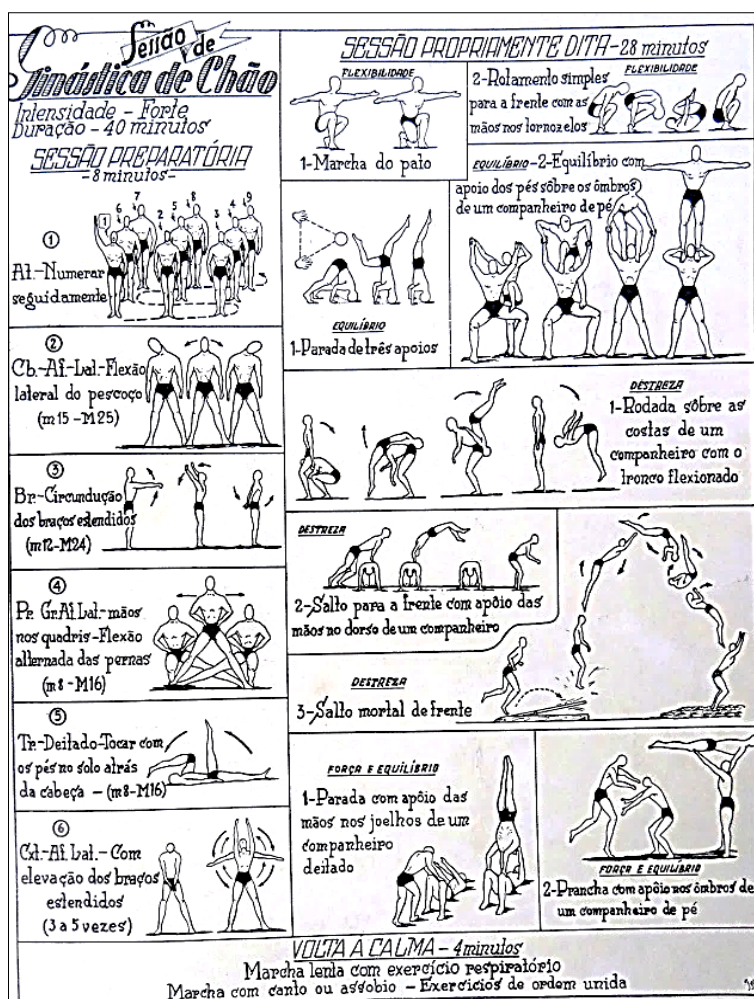
Essas especificidades do método alemão e o modo como ele se desdobra em ginástica institucionalizada e como objeto de ensino apropriado nas sessões de Educação Física, nos oferecem indícios de que o seu processo de escolarização e a escolha daquilo que se ensina também estão relacionados com um cenário brasileiro mais amplo. Nele, figuram civis e militares que buscam, seja na escola seja no Exército, instituir um método que atenda às necessidades do brasileiro.

No âmbito do Exército brasileiro, as sessões de trabalho de Educação Física passam a seguir outro manual, imposto pelas “contingências das duas últimas guerras, [que] são, no entanto, processos que se enquadram perfeitamente no Método Francês”. Referimo-nos ao Novo Manual de Educação Física (c21-20), elaborado em 1944 pelo General Newton Machado Vieira em cooperação com o Major Newton Fontoura de Oliveira Reis (O NOVO MANUAL, 1948).

O documento está fundamentado nas regras gerais de aplicação do Regulamento nº 7, como o grupamento dos indivíduos, adaptação do exercício ao seu valor físico, verificação periódica e atração. Associado a esses princípios, foram inseridas a **ginástica acrobática**, sessões de corrida, sessões de atacar e defender, bem como os percursos em pista de aplicações militares – todos com exercícios publicados em artigos semelhantes às Lições de Educação Física.

¹⁶² As acrobacias educativas poderiam ser trabalhadas na escola primária, de modo mais simplificado, sem a necessidade de desenvolvimento de maiores habilidades e de realização de grupamentos homogêneos. Já no ensino secundário, tendo em vista a ampliação física e mental dos alunos, seria preciso organizá-los em grupos (VAZ; TANCREDI, 1947, p. 76). Em Vaz e Stramandinoli (1947), essas atividades são organizadas da seguinte maneira, nos anos da escolarização: jardim de infância e escola primária (acrobacias educativas fáceis: pato, elefante, cachorro, salto de rã, carniça, cambalhota, cadeira de balanço, gato arrufado, elefante a três); ensino secundário para o sexo feminino e masculino (acrobacias educativas médias: avião, bananeira, apoio sobre os ombros, parada de mão, carniça seguida de cambalhota, saltos diretos, mergulho). As especificações para atividades fáceis e médias são encontradas em Vaz e Tancredi (1947).

Figura 90 – Sessão de Ginástica de chão



Fonte: SESSÃO (1953, s. p.).

A Figura 90 anuncia a semelhança dos exercícios propostos no Novo Manual de Educação Física (c21-20) com aqueles presentes no Método criado por Jahn. Aqui, mais uma vez, percebemos que a tentativa de elaboração de um método para atender às especificidades dos brasileiros, ocorre pelo diálogo entre aqueles de origem europeia, em um ecletismo alicerçado nos princípios do Regulamento Nº 7 e do Método Alemã.

No âmbito dos debates voltados para a escola, acompanhamos as críticas relacionadas ao uso do Método Francês nas sessões de Educação Física, advindas sobretudo: pelo desinteresse de crianças e dos adolescentes para realizarem as lições; pela ausência de atração pelos flexionamentos e pequenos jogos; bem como pelos critérios estabelecidos para a realização dos grupamentos homogêneos. Essas indagações também suscitam, entre os articulistas, publicações em prol das bases científicas do Regulamento nº 7, responsáveis por constituírem o método como a doutrina “apropriada” que orientaria as sessões da Educação Física (ASSOCIAÇÃO, 1948).

Diante das (des)continuidades quanto ao método que orientava as sessões de Educação Física nas instituições escolares, mas também na caserna, interessa-nos compreender como a publicação de **prescrições didático-pedagógicas** para a

ginástica está inserida nesse processo. Em um sentido macro de análise, não foi possível captarmos em que medida a imprensa periódica de ensino e de técnicas auxiliou à sistematização dos novos exercícios a serem trabalhados no Exército brasileiro. Fato é que, se a REF possui a chancela dessa instituição, e se a ginástica acrobática compõe os exercícios do Método Alemão, é possível sugerir que a circulação de prescrições para esses exercícios também se insere em um contexto mais amplo de lutas de representações (CHARTIER, 1990) no Exército, conforme analisado no Capítulo 5.

Com base nessas problematizações, anunciamos que as práticas de apropriação e o ecletismo produzido pelos articulistas potencializam inclusive o processo de escolarização de determinados exercícios. Vimos que a inserção da música na Educação Física foi necessária para que as moças se interessassem e se sentissem motivadas a participar das sessões, não sem gerar certo desconforto entre aqueles que defendiam o Método Francês de modo dogmático. No caso brasileiro, novamente captamos as contribuições do Método Alemão, com o objetivo de ampliar as atividades ensinadas na Educação Física, haja vista o que afirma sobre a importância do trabalho ginástico com o ritmo da música, pois ele “[...] é o acompanhamento favorito dos ginastas alemães; acentua e estica o movimento e aumenta a força de projeção” (LOISEL, 1939).

8.4 APONTAMENTOS FINAIS

As fontes nos oferecem as pistas para afirmar que, no Brasil, a inserção e a consolidação da Educação Física nos currículos escolares ocorrem pelo diálogo com as proposições dos diferentes métodos ginásticos europeus, ainda que oficialmente considerássemos a doutrina do Método Francês. Nesse processo, os periódicos de ensino e de técnicas ocupam lugar central, pois orientavam a prática dos professores, fornecendo-lhes uma diversidade de prescrições didático-pedagógicas que contribuíam para a divulgação, escolarização e sistematização de determinadas atividades.

A análise do *corpus documental* também expressa que, no processo de formação em Educação Física, em especial no curso superior e nos cursos normais, os objetos de ensino são apropriados para que os futuros profissionais tenham condições de **aprender a prática e aprender a sua direção** (LEITE, 1944c). Em diálogo com Ferreira Neto et al. (2014) e Retz et al. (2018), compreendemos que as fontes oferecem indícios de que os articulistas também publicam as **prescrições didático-pedagógicas**, com base nos princípios que orientam a formação para atuação em Educação Física, sob duas finalidades.

O **aprender a prática** estaria materializado na experimentação corporal dos exercícios (por meio dos recursos imagéticos, musicais e textuais presentes nos artigos). Já o **aprender a sua direção** está relacionado com as aprendizagens da prática, mas também teóricas, formando um arcabouço de saberes que permitem ao professor ensinar esses exercícios (por suas definições conceituais, por procedimentos metodológicos específicos ou por sua inserção nas lições/sessões de Educação Física).

Com base nos processos para a formação de profissionais para a atuação em Educação Física, é possível sugerir que os articulistas se apropriam e conformam as prescrições em circulação nos impressos em uma Pedagogia fundamentada na instrução militar¹⁶³ que, de acordo com Ferreira Neto (1999b), privilegia diferentes formas para transmissão do conhecimento. No Exército, o **método da demonstração** é o mais eficaz para manter a atenção dos alunos nas sessões de trabalho de Educação Física, com aplicações práticas sobre a noção teórica ensinada. Nos periódicos, ele se constitui no próprio princípio para a publicação das prescrições, atraindo o interesse dos leitores por meio da exposição de um rol de conhecimentos sobre os objetos de ensino da Educação Física e sua fundamentação teórica, bem como de demonstração prática dos exercícios.

Pelo **método da ilustração**, os articulistas lançam mão de recursos como “[...] desenhos, modelos, fotografias e quadros que, pela imagem, concorrem para tornar mais concreto o ensino, facilitando a compreensão” do leitor (FERREIRA NETO,

¹⁶³ Ferreira Neto (1999) a intitula militar, por analisar periódicos cancelados pelo Exército. Mas entendemos que essas bases constituem modelos pedagógicos que estão em circulação nos diferentes impressos, mesmo aqueles vinculados a instituições civis e governamentais.

1999b, p. 44). Já o **método da exposição** representaria, na instrução militar, a explicação oral do instrutor sobre determinado tema. Nos impressos, ele é materializado nas prescrições pelo conjunto de descrições textuais sobre “[...] as condições de uma ação, [...] acontecimentos, fatos vividos” (FERREIRA NETO, 1999b, p. 44) e, juntamente com as “ilustrações”, visam a colaborar com orientações didático-pedagógicas para a atuação e formação dos profissionais que ensinam a Educação Física.

CAPÍTULO 9

“JULGUEMOS O PRESENTE PELO PASSADO”: ENSINO DOS ESPORTES COMO O COROAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

9.1 INTRODUÇÃO

A expressão utilizada no título, criada por Fernando de Azevedo em 1922, refere-se ao seu ensaio de crítica sobre a história do esporte no Brasil, publicado no “Estado de S. Paulo”, em edição comemorativa ao 1º Centenário da Independência do país. À época, Azevedo (1922) o fez para analisar os motivos pelos quais a prática esportiva, mesmo recente e sem que fosse uma “tradição viva” entre os brasileiros, já produzia uma educação com frutos, sábia, inserida em uma Educação Física que, “[...] longe de ser artificial, se tem amolgado à realidade e aos fatos sociais” (AZEVEDO, 1960, p. 282).¹⁶⁴

O olhar de Azevedo, ao interpretar historicamente o desenvolvimento da Educação Física, não desconsidera o contexto no qual ela se encontrava: ainda embrionária, os professores ministravam os exercícios fundamentados em seus próprios critérios, sem o rigor da ciência. Afinal, o que deveriam ensinar? Os esportes, feitos de emotividade? Os jogos, de alegria e liberdade? Ou a ginástica, de análise e raciocínio? Baseado em Tissié, Azevedo (1960) anuncia a necessidade de uma prática pedagógica que estabeleça articulação entre esses exercícios, pois, nenhum deles, seria suficiente para atender a condições exigidas de um método completo de Educação Física.

Aos jogos atribuem-se as bases para a primeira fase da Educação Física; à ginástica compete preparar o organismo dos jovens, sem a qual não se deve “[...] atrair o escolar para o esporte intensivo” (AZEVEDO, 1960, p. 77). Este, por vez, constitui o coroamento, e a não a base da Educação Física – apenas obtido pela ginástica, racionalmente e progressivamente administrada.¹⁶⁵

Essas tensões, também abordadas nos estudos de Assunção (2012), Schneider et al. (2014), Góis junior, Melo e Soares (2015) e Góis Júnior (2017), são acompanhadas

¹⁶⁴ O estudo compõe um dos Apêndices do Livro “Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser”, publicado em três versões, respectivamente: 1916, 1920 e 1960.

¹⁶⁵ O autor nos oferece pistas de que, ao referir-se à ginástica, está se remetendo ao Método Sueco, demonstrando em seus estudos ser um defensor do método.

de outros debates, relacionados com a concepção de formação do homem brasileiro sob os princípios da modernidade, gerados pela prática esportiva. Os trabalhos explicitam as disputas e negociações entre os intelectuais que, pretendiam a escolarização da Educação Física, fundamentada nas práticas metódicas, racionais e científicas da ginástica, e também defendiam o esporte como um fenômeno propagador de valores morais, físicos e intelectuais.

Ao se debruçarem à análise de diferentes impressos, como jornais, revistas e livros, essas pesquisas acenam para um cenário de negociações entre autores e formadores de opinião, militares e civis, em relação ao papel do esporte e da ginástica como práticas que consolidariam a Educação Física no país.

No entanto, para compreendermos como esses processos implicam em sua escolarização, é preciso investigá-los sob o ponto de vista daqueles que produzem recursos de natureza didático-pedagógicos, pois, por meio deles, fornecem prescrições para a prática docente, orientando a sua formação e atuação profissional.

São essas fontes que nos permitirão responder à necessidade colocada por Azevedo (1960) de estabelecer critérios em relação ao ensino do esporte, a fim de que o professor não o *retarde*, mas também não o *precipite*; ensine-o, mas não reduza a Educação Física aos esportes, “[...] que não constituem senão uma parte, e não a base, mas o [seu] coroamento [...] e sua recompensa, [...] [trabalhando com o] menino o que fôr de menino, de acordo com o seu momento fisiológico” (AZEVEDO, 1960, p. 77). Desse modo, se o esporte ocupa um lugar de coroamento na Educação Física, como fazê-lo? Não seria necessário um conjunto de saberes que oferecessem critérios ao professor, em relação à sistematização de sua prática pedagógica?

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo analisar as prescrições didático-pedagógicas e os programas para o ensino dos esportes, bem como o seu papel em conformar a imprensa periódica de ensino e de técnicas em dispositivos de uso didático-pedagógico, inserindo e consolidando a Educação Física nos currículos escolares. Também investigará os critérios estabelecidos para sistematizar a Educação Física nos anos da escolarização, por meio da publicação de programas.

9.2 FONTES E PROCEDIMENTOS

As fontes e os procedimentos metodológicos tomam como referência aqueles apresentados no Capítulo 2, mas, para contemplarmos o objetivo proposto pelo presente capítulo, foram necessários alguns aprofundamentos. Assumimos como fontes: as **prescrições didático-pedagógicas** e os **programas para a Educação Física**. As primeiras se caracterizam por apresentar aos professores modelos para a realização das aulas na escola. Elas também orientam sobre a maneira “correta” de realizar a técnica corporal, projetando o corpo humano em movimento. Com o auxílio de recursos imagéticos e descrições textuais, o objetivo desses artigos é mostrar “precisamente” para o professor como aprender e ensinar as práticas.

Para fins deste capítulo, delimitamos as **prescrições didático-pedagógicas** como aquelas caracterizadas por publicar: a) artigos em números subsequentes, consecutivos ou não, cuja temática é abordada de modo contínuo; b) matérias que compõem uma coletânea sobre determinado assunto, presentes em um número específico nos impressos.

Já os **programas para a Educação Física** possuem como finalidade sistematizar o ensino das práticas, distribuindo-as em um ano específico ou ao longo da escolarização. De modo distinto das **prescrições**, não utilizamos critérios para incluir artigos no *corpus documental* analisado.

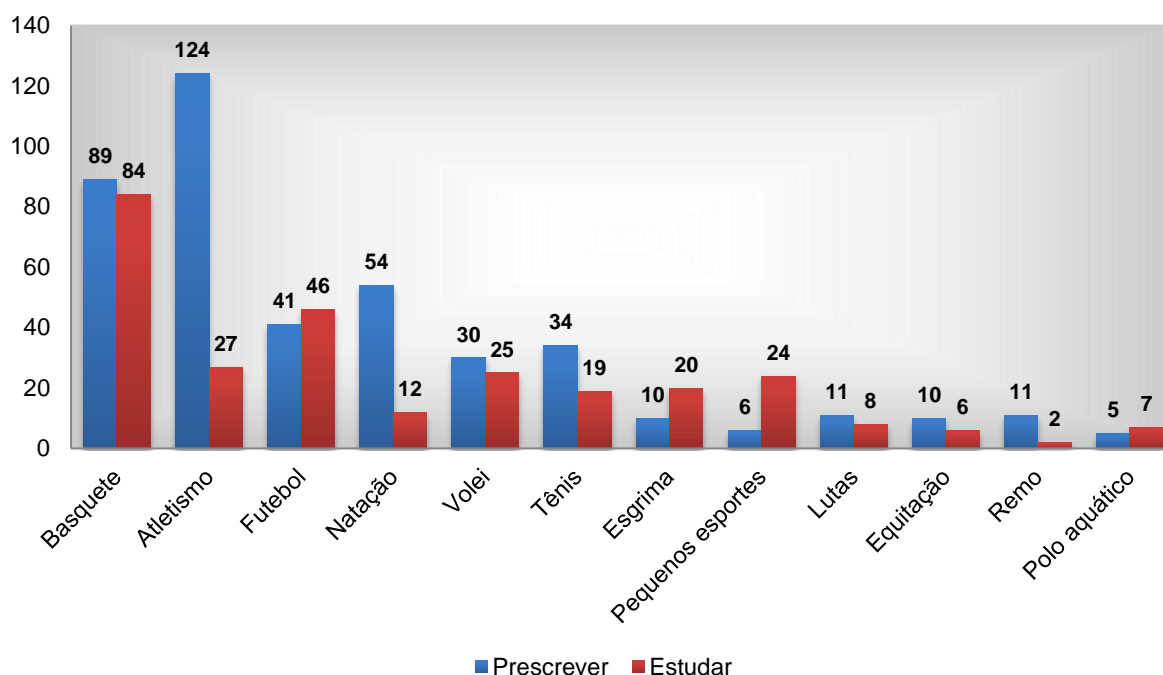
Para organização das fontes, foi preciso ler todos os artigos na íntegra. Para identificar a sua autoria, consideramos os nomes dispostos próximo aos títulos ou, quando necessário, recorremos ao conteúdo das matérias, em que mapeamos os nomes dos autores em sua introdução ou ao seu final – recurso utilizado com frequência. Há textos que não possuem indicação de autoria, mas que compõem uma série de estudos sobre o assunto, publicados em números sucessivos ou subsequentes nos impressos. Nesse caso, buscamos os textos anteriores para identificar os nomes dos articulistas. Esse caminho metodológico foi necessário, para termos pistas dos artigos publicados em sequenciamento nos impressos.

Utilizamos o *software IBM SPSS Statistics – Version 22* para inserir e proceder ao cruzamento das seguintes informações: conteúdo abordado pelo artigo, dispositivos utilizados para orientar a leitura do professor, autoria, o ano e periódico em que foram publicados.

O processo de análise tomou como referência três eixos principais: a) prescrições didático-pedagógicas, que visam a orientação do planejamento da prática profissional; b) prescrições didático-pedagógicas específicas para o ensino da técnica dos esportes; e c) programas para a Educação Física que, na organização do estudo, foram cruzados com o debate proposto pelas prescrições didático-pedagógicas. Assumimos a análise crítico-documental (BLOCH, 2001) para compreendermos os dados referentes à materialidade dos impressos (ano e número de publicação), ao conteúdo e à forma abordados pelos artigos, além de sua autoria.

9.3 PRESCRIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA TÉCNICA DOS ESPORTES

No processo de seleção do *corpus documental*, encontramos uma diversidade de artigos cujo objetivo era oferecer ao professor metodologias para o trabalho com as modalidades esportivas. A sua distribuição quantitativa indica os dispositivos de leitura que conformavam os impressos em guias orientadores do ensino da Educação Física, auxiliando a prática dos profissionais responsáveis por ministrá-la na escola. Do total de 1.793 artigos mapeados, 732 referem-se ao esporte, assim distribuídos:

Gráfico 7 – Distribuição quantitativa do esporte¹⁶⁶

Fonte: elaboração própria.

No Gráfico 7, foram organizadas 12 modalidades esportivas que, considerando o critério utilizado para apresentação dos dados, totalizam 705 artigos – ou seja, 96% de todas as publicações sobre esportes e 39% de tudo o que foi posto em circulação no período investigado. As categorias **prescrever** e **estudar** somam 425 e 280, respectivamente. Para as práticas basquete, atletismo, natação, vôlei, tênis, lutas, equitação e remo, as **prescrições didático-pedagógicas** possuem maior representatividade numérica. Já o **estudo dos conceitos** tem mais expressividade quantitativa para a esgrima, os pequenos esportes e o polo aquático.

Com o intuito de estabelecer critérios para a sistematização da Educação Física nos currículos escolares, os articulistas forneciam para os docentes as bases para que eles projetassem o que, como e quando ensinar. Referimo-nos a um dispositivo que

¹⁶⁶ Optamos por apresentar os esportes que possuem, no mínimo, 12 artigos publicados. As outras modalidades esportivas estão distribuídas da seguinte maneira: baseball (6), rugby (5), polo (4), salto olímpico e tiro com arco (3), vela (2), softball (1), pentatlo moderno, hipismo e cross country (1). Em lutas, somamos as práticas judô (5), jiu-jitsu (8) e lutas (6). Nesse caso, a terminologia lutas refere-se àquela utilizada pelos próprios periódicos.

confere diversidade e sequenciamento às práticas, que visa ao aprofundamento daquilo que se ensina e se aprende.

A forma e o conteúdo dos artigos, nesse caso, encontram-se imbricados, oferecendo-nos os fundamentos por meio dos quais esses periódicos foram elaborados, com a finalidade de orientar o professor, semelhantes a livros didáticos.

Referimo-nos a matérias publicadas sequencialmente, ao longo dos números dos impressos, seja em volumes sucessivos seja posteriores (sem necessariamente serem consecutivos). Elas foram captadas de diferentes formas: a) pela indicação de sua continuidade, ao final das matérias (com expressões semelhantes a “continua no próximo número”) e também no seu início (“continuidade do número anterior”); b) pela autoria, desde que o tema fosse o mesmo; e c) pelo próprio tema, mesmo sem semelhança entre os autores e sem indicativos de prosseguimento de matéria anterior.

Na Tabela 13, organizamos esses artigos de acordo com os periódicos, assunto abordado, ano e os números em que foram postos em circulação:¹⁶⁷

¹⁶⁷ Para fins deste capítulo, analisaremos apenas os artigos sobre o basquete, o atletismo e o vôlei, publicados em sequenciamento. Justificamos essa opção metodológica, por entendermos que ela nos oferece os alicerces para a sistematização do ensino de outras práticas esportivas, publicadas da mesma maneira.

Tabela 13 – Artigos publicados em sequenciamento

(Continua)

		1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
REF	Basquete (13)		9-12 (4)	14 (1)	22-25 (4) 27-28 (2)		36 (1)	38-44 (7)			50 (2)	51-54 (4)			
	Atletismo (15)		9-11 (3)	14-17 (4) 17-18 (2)	19,22,26 (3) 20-21 (2) 23-25 (3) 27,29 (2)			40 (2) 43-44 (4) 41-43 (3)							
	Futebol (7)				28-29 (2)	31-33 (3)		38-43 (12)	45,47 (2)						
	Natação (5)	5-6 (2) 8-9 (2)										52,54 (2)			
	Volei (8)			14-16 (4)				41 (1) 43-44 (2)	45,47 (2)						
	Tênis (1)		12-13 (2)												
REPHY	Basquete (21)	1 (15)** 2 (2)	3 (2)	4 (2)		5-7 (6)	8-13 (13)	14-15 (2) 17 (1) 19-20 (4) 22-25 (5)	26-27 (2) 30 (2) 32-37 (8)	39-41 (4) 47-49 (3)	50-58 (17) 60-61 (2)	63-64 (2) 66,68 (2)	75 (2)		88 (7)
	Atletismo (17)		3 (8)**			25,27 (2)	9-10 (2)			42 (1) 45-49 (7) 39-41 (3) 43,45 (3) 42-44 (3) 46,47 (3)	60 (1) 53,55,60 (3)	65-66 (2) 61 (2) 64-67 (4) 63-65 (4) 68,70 (3)	76 (2)		
	Futebol (16)		3 (1)	4 (1)		5 (1)	9 (1)	14 (2)	27-28 (4)	38-39 (2)	51-52 (2)		74-75 (2)		
							11 (5)** 12-13 (4)	22-25 (7)	31 (1) 33-34 (2)		54 (1) 58-61 (4)				
	Natação (12)			4 (1)		6-7(3)	8(1)	25 (1)	26-28, 30 (1)	38-41 (4)	50,53,54,56 (5)	62-64 (3)			
							10,12-13 (3)			47-48 (2)	58-59,61 (3)	68,71 (2)			
	Volei (9)		3 (1)	4 (2)		6 (10)**	7-11 (6) 13 (1)	20-21 (2) 23-24 (2)	26-27 (2)	48 (2)					
							8-9 (6) 10 (5) 11-13 (5)	14 (2) 16-19 (6) 24,25 (2)	27 (2)		56 (2)				
	Tênis (12)		3 (1)	4 (2)	5-7 (5)										

Fonte: elaboração própria.

(Finaliza)

	Prática	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951-1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
REF	Basquete			56 (1)	57-59 (3)	61 (1)						85 (1)	87-88 (2)		
	Atletismo				56 (1)	57 (1)			77 (1)	79 (1)			87-88 (2)		
	Futebol								77-78 (2)	79 (1)		84-85 (2)			
	Natação					63 (3)							80,88 (2)		
	Volei						64 (3)		76-77 (2)				89-90 (2)	92 (1)	
RBEF	Tênis														
	Atletismo (2)			43-44 (2)	47,49,50 (3)										
	Futebol (4)	13-14 (2)													
		16-17 (2)													
AENEFD		20,24,53-54 (4)													
	Tênis (1)				51-52 (2)										
	Futebol (3)								7 (1)	9 (1)	10 (2)				

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 13, as modalidades esportivas foram organizadas por revista, de acordo com a ordem em que aparecem no Gráfico 7. Ao lado de cada esporte, inserimos entre parênteses o total de séries mapeadas. Nas colunas referentes aos anos, indicamos os números dos periódicos e o quantitativo de artigos neles mapeados, caracterizados pelo sequenciamento dos assuntos. Foram encontradas 146 séries, assim distribuídas: REF (49), REPHy (87), RBEF e 3 nos AENEFD. As modalidades basquete e atletismo possuem 34 séries, futebol 23, natação e vôlei 17, e tênis 14.¹⁶⁸

Para fazermos menção às publicações seriadas, utilizaremos a terminologia **progressões técnicas**, por entendermos que elas apresentam critérios em relação àquilo que deve ser ensinado em um primeiro momento, em um processo que considera o aumento de complexidade das práticas, bem como a sua diversidade.

Além da publicação sequenciada dos artigos, identificamos outro recurso utilizado pelos articulistas para oferecer prescrições didático-pedagógicas para os professores. Referimo-nos à prática da REPHy em publicar uma quantidade significativa de textos sobre um mesmo assunto e em um único número, como visto em: basquete (15 matérias – número 1), atletismo (8 – número 3), futebol (6 – número 11) e vôlei (10 – número 6) – todos indicados com asterisco e negrito na Tabela 13.¹⁶⁹

Para identificarmos esse conjunto de artigos, utilizaremos o termo **coletâneas**, pois elas reúnem um maior número de assuntos, debates e prescrições sobre as mesmas práticas, a fim de aproximar o professor dos fundamentos da modalidade, preparando-o para a leitura das **progressões técnicas** e para sua futura atuação profissional. Por entendermos que a finalidade das **coletâneas** é anteceder as **progressões técnicas**, dedicaremos inicialmente a elas e, em articulação com esse *corpus documental*, analisaremos as **progressões didático-pedagógicas**.¹⁷⁰ Nesse caso, a divulgação do basquete como prática a ser ensinada no Brasil possui tamanha representatividade na REPHy que, dos 30 artigos publicados em seu primeiro número, 23 referem-se a ele. Desses, 15 são orientações para a prática do professor, conforme Quadro 14:¹⁷¹

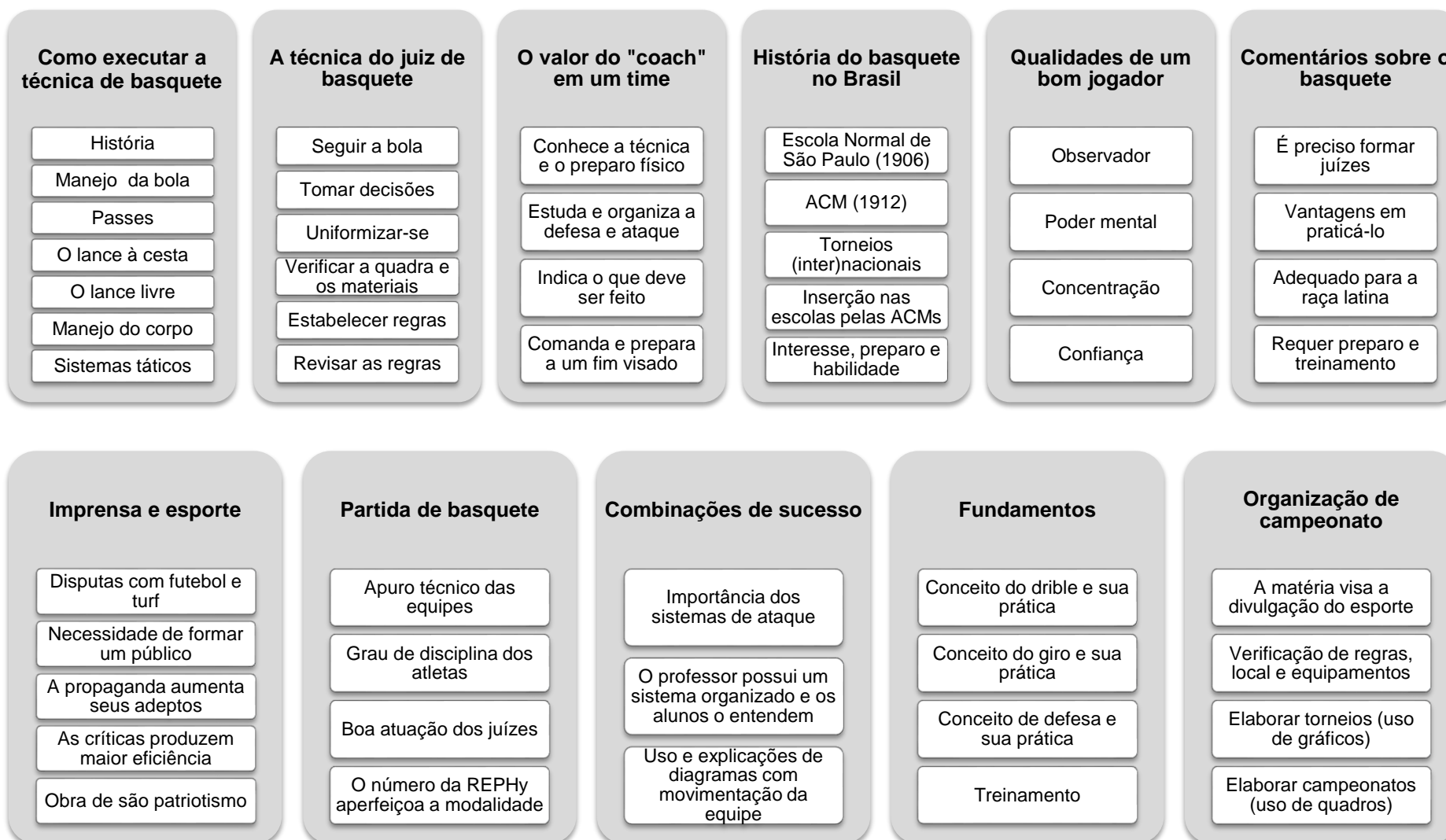
¹⁶⁸ Também mapeamos sequenciamentos de: jogos, dança, esgrima e ginástica, no capítulo 8.

¹⁶⁹ Esse recurso editorial também foi mapeado no Tênis (5 artigos – número 10 da REPHy) e na Dança (9 artigos – número 16 do BEF).

¹⁷⁰ A coletânea de vôlei é publicada posteriormente à progressão pedagógica de três artigos, entre 1933 e 1934, o que não traz implicações para a ideia de que ela lança as bases para na REPHy.

¹⁷¹ O Quadro 14 foi elaborado com base na leitura dos artigos, identificamos os assuntos principais, presentes nos seus títulos, e nos temas abordados nos textos. Adotamos o sequenciamento dos impressos, pois percebemos as intencionalidades dos articulistas ao fazê-lo. Todos os demais quadros com características semelhantes ao 14, consideraram esses critérios.

Quadro 14 – Coletânea de basquete

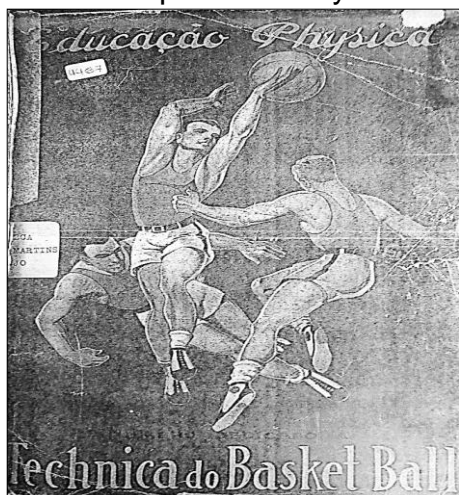


Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 14, organizamos os principais assuntos discutidos na coletânea de basquete. Dos 15 artigos publicados, selecionamos 11, em virtude de suas aproximações quanto ao conteúdo e à ideia de prescrever para as práticas dos professores. A coletânea põe em circulação temas como a necessidade de aprendizagem da técnica corporal, regras da modalidade, o exercício profissional do juiz, o papel do professor em organizar um quadro (ou equipe) de basquete e contribuir para a sua formação pessoal, a história, a importância da imprensa para incentivar a prática do basquete (por meio de divulgações, críticas e ensinamentos técnicos) e a organização de jogos (REZENDE, 1932; BOSCOLI, 1932; SIMS, 1932; KEOGAN, 1932; BROWN, 1932; ALBERTO, 1932; OEST, 1932; BALL, 1932; SANTOS, 1932; PACHECO, 1932; MORAES, 1932; CHIOCCA, 1932; CARLSON, 1932; REPHY, 1932; ALLEN, 1932).

Ao lançar as bases para o ensino da modalidade na escola ou em clubes, os periódicos nos mostram o conjunto de conhecimentos requeridos para que todo docente desenvolva a sua prática pedagógica. Por ser uma **coletânea**, os artigos possuem formas distintas, a fim de gerar o interesse do professorado em divulgar e ensinar o basquete, frente aos desafios colocados pela própria imprensa em torná-lo uma prática popular no Brasil. Com esse objetivo, os articulistas utilizam como estratégia a circulação de artigos que dão as **prescrições** necessárias para que o professorado tenha condições de ensinar a técnica da modalidade e propague-a pela realização de torneios.

Figura 91 – O basquete como tema da capa da REPhy



Fonte: REPhy (1932).

Conforme Figura 91, a capa do primeiro número da REPhy já oferecia pistas de que, naquele número em especial, os articulistas publicariam artigos destinados à técnica do basquete. A presença de uma coletânea, em seu primeiro número, configura-se como estratégia que busca convencer os professores sobre a importância de conhecerem, de maneira mais ampla e aprofundada, os objetos de ensino da Educação Física, no caso, o basquete.

Os editores, com esse recurso, possuem como intencionalidade instigar os leitores sobre o conteúdo a ser lido em seu primeiro número e em seus próximos volumes, anunciando que, na REPHy, encontrarão artigos cujo conteúdo é atrativo e auxiliará para a realização e sistematização de suas aulas, em diferentes espaços. Ao oferecerem um número significativo de artigos sobre um mesmo tema, em seu volume de abertura, esses intelectuais também sugerem ao professor que, todo esse conhecimento será aprofundado e detalhado nos números posteriores da REPHy, fidelizando o seu público alvo, mas sobretudo, conformando o suporte do impresso em um material didático-pedagógico para ser lido e utilizado continuamente como orientador da prática profissional.

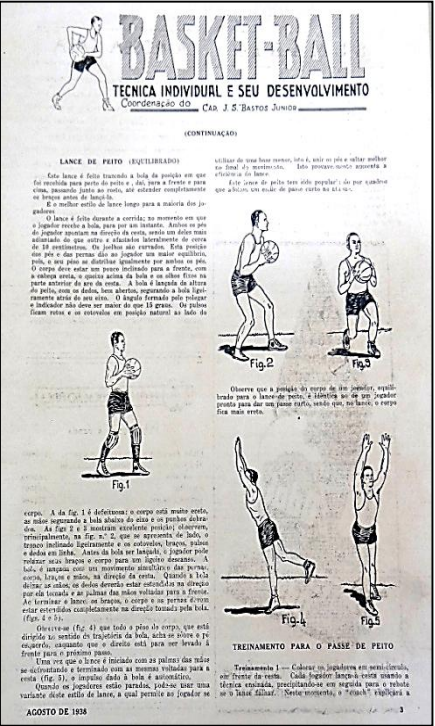
A natureza das matérias publicadas na coletânea é a mesma daquelas veiculadas nos números subsequentes, seja nas **progressões didático-pedagógicas** seja nos textos sem articulação aparente, conforme critérios estabelecidos na Metodologia. Além disso, o fato de a **coletânea** ter sido veiculada na REPHy, não significa que esses mesmos elementos estivessem presentes apenas nesse periódico. Ao contrário, também mapeamos **progressões** na REF, conforme as Figuras 92-95:

Figura 92 – Ensino do passe



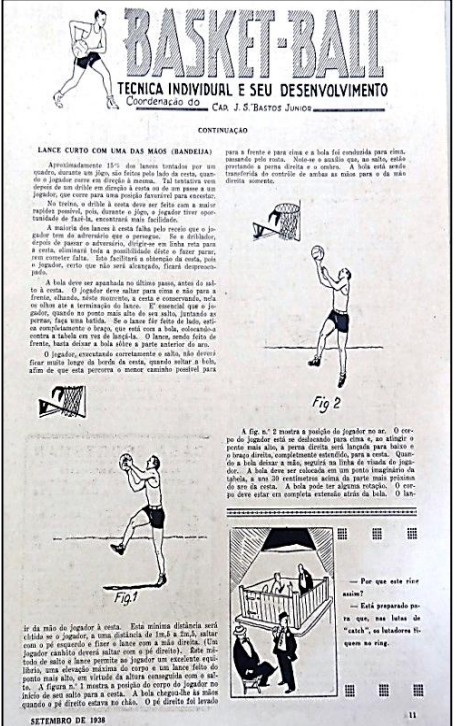
Fonte: Bastos Júnior (1938a).

Figura 93 – Ensino do lance de peito, gancho e ombro



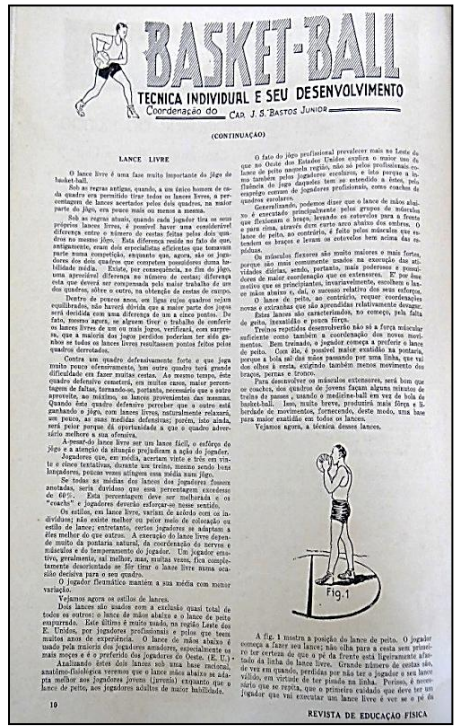
Fonte: Bastos Júnior (1938b).

Figura 94 – O ensino do lance curto



Fonte: Bastos Júnior (1938c).

Figura 95 – O ensino do lance de peito, gancho e ombro



Fonte: Bastos Júnior (1938d).

Figura 96 – O ensino dos processos de ataque



Fonte: Rocha (1941).

Figura 97 – O ensino da marcação homem a homem



Fonte: Rocha (1942a).

Figura 98 – O ensino da marcação por zona



Fonte: Rocha (1942b).

A primeira progressão técnica é intitulada “Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento”, coordenada pelo Capitão José Silva Bastos Júnior. Ela foi veiculada no ano de 1938, em 7 números sucessivos (BASTOS JÚNIOR, 1938a, BASTOS JÚNIOR, 1938b, BASTOS JÚNIOR, 1938c, BASTOS JÚNIOR, 1938d, BASTOS JÚNIOR, 1938e, BASTOS JÚNIOR, 1938f, BASTOS JÚNIOR, 1938g).

Os artigos caracterizam-se por prescrever a prática e orientar a formação dos profissionais que ensinavam a Educação Física, por meio de desenhos sequenciados e descrições textuais, cujo objetivo é oferecer para o leitor o estudo dos fundamentos técnicos e táticos da modalidade. A cada número publicado, Bastos Júnior aborda um fundamento específico do basquete e, em toda a progressão, se preocupa em mostrar para o docente como executar os movimentos.

Já a segunda progressão técnica possui características distintas da anterior. Ela é identificada pelo título da seção “Basquetebol” e é composta por artigos assinados pelo 1º Tenente José Ferraz da Rocha (1941, 1942a, 1942b), direcionados para o ensino de esquemas táticos de defesa ou de ataque, utilizando, para isso, esquemas gráficos que pudessem auxiliar o professor, em sua prática, a estudar e a desenvolver outras possibilidades táticas. Também lança mão de fotografias para melhor esclarecer sobre a marcação individual e por zona, mostrando, para cada movimentação, uma imagem diferente e sua descrição textual.

Já nas Figuras 99 e 100, é possível perceber como o basquete é prescrito pela REPHy:

Figura 99 – Ensino do lance livre

Technica do lance livre em

Tudo instrutor, ao elaborar o seu programa de exercicio, deffina o problema da pratica do lance livre. O espaço de tempo a ser dispendido ao aperfeçoamento desse importante elemento fundamental e os metodos de ensinar este lance variam muito, de acordo com o instructor individual e o jogador.

Que o lançamento de lance livre é importante, é coisa reconhecida; mas o facto de o lance não consistir de uma quarta até uma terça parte dos

POK

Blair Gullion,

Instructor de bola ao cesto, no Collegio de Earlham (Tradução autorizada da "Athletic Journal")

proporção do seu tempo total de offensiva à instrução do metodo adequado para o lance livre falta?

Será que ha um lance melhor, uma norma de lance para o lance livre? Alguns instructores acreditam que a maneira natural do jogador é mais satisfactoria, e que o tempo dedicado a ensina-los outra é tempo gasto em inutilidade; outros instructores acreditam que ha metodo melhor, e a maior parte differe entre o lance de mão baixa. Este é o tipo de lance a ser discutido neste artigo.

Este lance é recomendado porque parece proporcionar o metodo mais natural de atirar ao cesto, quando esse não se encontra guardado. O lance alto quiz da preferencia geral, no jogo, por causa da dificuldade que se tem em evita-lo. O jogador que o emprega pode tambem conseguir mais pontos.

A technica do lance de mão baixa pode ser dividida em varias partes, que vão expostas e discutidas mais adiante.

FORMENORES DE TECHNICA

I. O AVANÇO PARA A LINHA — O jogador, contra quem se commettere falta, deve aproximarse da linha de vagar, tomando bastante tempo para recuperar-se de quaisquer mais effeitos da falta, fazendo com que o corpo reaja contra a falta. Quando chega à linha e recebe a bola do juiz, deve tomar posição. Ha tres posições para os pés: — parallelas, com os dedos perto da linha; fora da linha, com o pé direito avançado; fora da linha, com o pé esquerdo avançado. O jogador deffinita fazer uma tentativa, primeiro, para encontrar a posição mais confortavel; em todo caso, deve manter os pés bem separados, para evitar o medição ou balanço insufficiente.

II. A POSIÇÃO DA BOLA NAS MÃOS — Esta é uma parte da technica que muitos instructores deixam de lado, mas que contribue em grande medida para o êxito do lance livre. Todo jogador não, seja em relação à altura, ao círculo, ou às costas, e que lhe dará mais confiança, tem como sensação mais positiva de "pegar". Isto apresenta a dupla vantagem de aliviar a sua ansiedade de atirar, e de evitar que atire com excessiva pressa. A bola deve ser segura com as pontas dos dedos não tocos, mas com bastante firmeza para evitar que ella se escape. O jogador deve poder segurar a bola no sentido de uma joelha e poder ver a luz do dia em todas as partes, sem as pontas dos dedos. Deve-se segurar a bola pelos lados, e um pouco para cima. Não se deve segurar a bola por baixo. Os dedos devem ficar separados um do outro, confortavelmente e o controle, com as pontas dos dedos, deve ser bem accionado.

Basket Ball [Bola ao Cesto]

III. PREPARAÇÃO PRELIMINAR — A maior parte dos instructores acciona o uso de um acto preliminar. Isto consiste em tomar inspiração profunda antes de iniciar o lançamento. Damos que isto auxilia o ajustamento do corpo e ajuda a combater a fadiga, proporcionando melhor coordenação muscular. Alguns adogam a retenção da respiração até depois do tiro lançado. Não ha duvida que ha alguma psychologia em ambos estes methodos. Tais methodos aliviam a tensão nervosa de alguns jogadores, pela pratica commum de os jogadores e os espectadores ficarem silenciosos durante o lançamento, e pela responsabilidade que cabe ao esforço individual, nesta phase do jogo.

IV. O AGACHAMENTO — O agachamento é uma das partes mais importantes do lançamento. É, tambem, a causa de maioria dos erros de distancia e de direcção (depois da fadiga), pois um agachamento inadequado, no ponto elástico, actua contra o bom coordenação muscular.

As coxas e os joelhos devem ser abaixados confortavelmente, sendo que este acto para os ombros ou todo o torso para baixo, com os joelhos e as coxas. A bola deve ser mantida certa da altura da frangalha das pernas, durante todo o movimento para baixo do agachamento. No ponto final do agachamento, ha uma pequena pausa, antes de começar o levantamento. Assim que as coxas e os joelhos se erigem, os braços levantam a bola para dentro do corpo, com um balanço que se harmoniza com o levantamento do corpo. As muletas imprimem movimento giratorio à bola. Pouca atenção se torna necessaria; mas uma ou duas voltas ajudadas a bola a se manter em linha recta. Este movimento deve ser sempre effectuado no sentido de quem encosta o lance. Visto que este lançamento não apresenta perigo algum de ser derrubado, como é o caso, no jogo, não ha necessidade alguma para se fazer um arco alto; assim, a maior parte dos instructores ensina os seus jogadores a atirar a bola recta no bardo anterior do cesto. O jogador deve manter os olhos fixos no bordo anterior do cesto.

V. O ACOMPANHAMENTO COM O CORPO — O acompanhamento com o corpo é importante, porque permite uma relação complexa de todos os membros empregados; evita todo angulo rígido, e permite que todo o acto seja rhythmico. O jogador não deve exagerar esse acompanhamento e sim fazer com que seja apenas uma parte natural do lançamento. O jogador pode ficar na ponta dos pés, no acompanhamento com o corpo; mas o lançamento propriamente dito, é feito bem as plantas dos pés pousados por inteiro no chão. Pôr-se em ponta de pés todo o tempo é causa de balanço para frente e para traz, o que contribue para o commetimento de erros de distancia.

ERROS COMMUNS

Mais abaixo, vão apontados alguns dos erros communs no lance livre.

1.—Reductioão ao estirado dos cotovelos para muito longe do corpo.

2.—Empunhação da bola ao acarte mal seguro com as pontas dos dedos.

3.—Colocação das mãos muito em baixo da bola.

4.—Falta de direcção, ou força excessiva com uma das mãos.

5.—Balanço inadequado.

6.—Falta de distancia (especialmente causada por balanço indevidoso ou fadiga).

7.—Ajustamento de mente, ou de mais.

8.—Fadiga, ou falta de rhythm no acto de lançamento.

9.—Falta de continuidade na forma do lançamento, ou mudança de maneira.

LANÇAMENTO DE PEITO

O modo mais aconselhavel.

LANÇAMENTO DA CINTURA

Modo geralmente usado pelos navatos.

10.—Falta de cuidado.

11.—Lançamento demasiadamente apressado.

12.—Falta de relaxar os membros.

Fonte: Gullion (1933).

Figura 100 – O ensino do lance curto

Defesas especiaes em Basket ball

Por ARTHUR C. LOMBORG

Northwestern University

ANTES de tratar de metodos especiaes de defesa, deesse destinar um pouco de espaço às defesas individuais. A marcação de um jogador por outro é um dos objectivos do presente artigo.

O ponto essencial que se deve ter sempre em vista é que o jogador, em todas as occasiões, deve ter bastante equilibrio. O bom jogador de defesa deve poder mover-se viciosamente, em qualquer momento, para qualquer direcção. Obtem-se isto com bom dominio dos movimentos dos pés. A posição consagrada do jogador de defesa é aquella em que os pés, pouco afastados, permitem uma distribuição perfeitamente igual do peso do corpo. Este, por sua vez, deve estar ligeiramente curvo para a frente, e os braços dirigidos para dentro, devem estar dobrados nos cotovelos, prontos para se moverem para qualquer lado. O andar dos boxeurs é adoptado pelos jogadores de defesa. O passo não deve ser grande demais. Um jogador, dirigindo-se para a direita, move primeiro nessa direcção o seu pé direito, juntando-lhe immediatamente o esquerdo, de modo a ficar novamente, na posição inicial. E este processo continua enquanto o movimento é na mesma direcção. Defendendo um jogador com a bola, o defensor deverá ter uma das mãos levantada e a outra, do seu lado, de modo a interceptar passes ou esquivas. Boa guarda é aquella que sempre está entre o seu homem e a cesta, excepção de casos raros, nas proximidades daquella.

Os jogadores de defesa deverão poder oppor aos atacantes velocidade e outras qualidades com criterio que lhes permita um desempenho seguro. E a distancia a observar é a de cerca de tres pés entre cada um deles.

UM PARA DOIS

Com as mudanças das re-

Quando ocorre o primeiro caso, o defensor procurará interceptar algum passe e, se for possivel, fazer com que o atacante arremesse de longe. Deverá tambem recuar para a cesta, sempre à frente dos dois atacantes, procurando atrapalhar um e outro, sempre attento a que nem um delles consiga ultrapassá-lo, para receber um passe curto. Deverá fazer o possivel para manter a situação até que outros corram em seu auxilio. O guarda que tiver sido transposto com facilidade e que, desse modo, não puder mais interceptar passes, deverá preoccupar-se em defender o area em torno a cesta.

Acho bom que, numa occasião dessas, um jogador marcando a dois outros, esteja sempre attento a ambos para não se arriscar a dar as costas a um delles. Nas illustrações seguintes ver-se-á que o guarda sempre sabe onde se encontram os dois atacantes.

O CASOS DE DOIS POR TRES

Nesta emergência os dois guardas annullam o ataque, um delles procurando re-

EDUCAÇÃO PHYSICA

EDUCAÇÃO PHYSICA

Fonte: Lomborg (1936).

Figura 101 – Bola ao cesto

BOLA AO CESTO
Entrenamento fundamental

Por CLIFFORD WELLS
High School, Longmont, Ind., EE. UU.
De "Atlantic Journal"

Os melhores instrutores de bola-ao-cesto são aqueles que dependem mais tempo com os fundamentos. As qualidades de um bom jogador de cestobol são as seguintes: habilidade, velocidade, conhecimento do jogo, condição e calma. Por habilidade se compreende destreza no passar, arremessar, driblar, arremessar, parar, girar e guardar. Conhecimento do jogo significa o conhecimento das regras, diferentes estilos de jogo, estratégia e generalidades. A condição diz respeito à ausência de machucaduras, boa saúde e resistência. Por calma se entende a habilidade de um jogador em fazer melhor na competição do que na prática, jogar quando cansado e agüentar os esforços. Se um jogador de bola-ao-cesto não possuir em grau elevado todas essas qualidades não será nunca um campeão. Estas qualidades são desenvolvidas somente por uma grande atenção para com os fundamentos. A maioria dos instrutores novos se preocupam mais com os jogos do que com os fundamentos dos mesmos. Muitas vezes ganhamos importantes jogos porque o instrutor teve paciência bastante e viu para ensinar paradas e voltas antes que se dedicasse à estratégia e à generalidades.

É boa regra para um instrutor, ao selecionar um quadro de bola-ao-cesto, ensinar a todos os candidatos os fundamentos da habilidade, depois eliminar os jogadores que não são bons jogadores e, finalmente, daqueles que aprenderam os fundamentos, os melhores que são bons combatentes, para escolher os mais aptos e atentos para desenvolver o jogo de quadro e as generalidades.

ARREMESSO

O mais importante fundamento da bola-ao-cesto é o arremesso ao goal. O jogo de bola-dentro-do-cesto ganha a partida. Gastamos bem metade de nosso período de prática lançando de algum modo às centas. Ajudemos cada rapaz a melhorar sua forma de qualquer modo que arremesse. Nunca ensinamos ou forçamos um rapaz a usar o estilo ou forma que nós preferimos. O importante é colocar a bola dentro do cesta. Se o rapaz não o consegue fazer com certo grau de eficácia, então procuramos ensinar-lhe o lance de empurrar.

O primeiro requisito para o instrutor, ao ensinar este arremesso, é fazer que o jogador segure a bola com os dedos e não a empurre. O segundo é o equilíbrio, de modo que o jogador mantenha seu peso sobre a parte anterior do pé, com os joelhos levemente curvados e os calcantares um pouco erguidos do solo. Os antebraços devem estar o mais possível paralelos ao solo. O terceiro é o arremesso. Fazemos com que os rapazes arremessem a um quadro. Alguns lançam do limite fronteiro do ar, ao passo que outros e fazem do limite posterior. Cada rapaz pode tentar ambos para verificar qual lhe convém mais para seus lances longos ou médios. Os rapazes nunca devem desviar os olhos do ar até que a bola tenha batido no goal.

Muitos rapazes falham nos arremessos porque desperçam a vista do quadro para acompanhar o voo da bola. Ensinamos os rapazes a dar certo efeito na bola e praticar no acompanhá-la e girar os pulsos no goal.

DIAG. 1

DIAG. 2

DIAG. 3

EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Wells (1939).

Figura 102 – Manobras de defesa

Manobras de Defesa

por JOE REIFF.

O basketbail era um jogo vagaroso que se tornava despoluente para o lado da defesa. Hoje é um jogo rápido. Antigamente, passava um jogo de xadrez, em que os jogadores eram peças, movidos com vagarosa decisão pelo cérebro de mestre do instrutor. Conservar a posse da bola era a melhor defesa.

Hoje, basketbail é um prêmio de ação e emoção devido ao novo grito de guerra, que ora é: "Uma boa ofensiva é a melhor defesa". Desde que o jogo foi influenciado pela ofensiva o princípio da ofensiva do quadro adquire cada vez maior importância, maior do que nunca, porque há necessariamente mais ocasiões para empregar boas táticas defensivas no jogo mais rápido. O jogo retoma manobras de defesa assim como a posse da bola.

Mais ainda, estes princípios defensivos cujas técnicas podem ser intensificadas sem reduzir a velocidade do jogo ou diminuir a ação. O quadro que pode trocar rapidamente de posição e com pequeno esforço, um jogador que pode guardar dois ou mais oponentes correndo através do campo a velocidade enorme ou dois jogadores que podem cobrir três ou mais adversários numa escada, podem levar a exibição a tão emocionantes momentos para os amadores, que nem sequer lembram aqueles espetaculares arremessos que corriam as redes com monótona regularidade.

A TROCA

A troca, por certo, refere-se ao ato de um guarda trocar de um oponente que está guardando para outro adversário que está em posição mais favorável para encaixar.

O MODO CORRETO DE TROCAR

Figura 1 — O guarda 1 dá um passo atrás para cobrir 3 e 4 ao mesmo tempo.
Figura 2 — Guarda 2, vendo que não pode cobrir 4 — O guarda 1 agora está cobrindo 4 e 3.
Figura 3 — Depois que a bola é passada, 1 troca para cobrir 4 e 2 para cobrir 3.
Figura 4 — O guarda 1 agora está cobrindo 4 em vez de 3 e o guarda 2 está cobrindo 3 em vez de 4.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Fonte: Reiff (1939).

Figura 103 – O ensino do lance curto

Jogos, exercícios e planos para o ensino de BOLA-AO-CESTO

Por JOHN A. TORNEY JR.
Universidade de Washington

O ensino dos fundamentos do passe, arremesso, dribble e giro, de modo tal que creio o monótono é um dos problemas mais importantes e menos resolvidos pelo instrutor de cestobol. Neste artigo se encontram numerosos jogos, exercícios e conselhos para ensinar esses fundamentos.

John A. Torney Jr., que compôs esta lista, é professor de Educação Física na Universidade de Washington. O sr. Torney foi diplomado pela Universidade de Washington em 1923, e colou grau de professor em Ciências, em 1930. Desde 1931, como instrutor de educação física, ensinou os componentes de educação física das escolas secundárias. É também instrutor de tênis da Universidade de Washington.

PASSE

A. DUAS LINHAS (Uma frente a outra, quantos de 3 a 12 metros).

1. **PASSE DE LANÇAMENTO**, estático: Cada grupo se coloca em duas linhas, os jogadores defrontando-se. Os jogadores passam a bola atrás e à frente entre as linhas, até que atinja o fim. Especificar o tipo de passe e os passes de mão direita e esquerda. Dois ou mais grupos podem praticar simultaneamente para competição (diagrama 1).

2. **PASSE DE LANÇAMENTO**, em movimento: O mesmo que o anterior, exceto o fato de que o recebedor troca de lugar com o passador (diagrama 2).

3. **PASSE DE REBOTE**, estático: O instrutor caminha no centro, entre as linhas, em passo suficiente para fazer

Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Fig. 4

Fig. 5

Fig. 6

Fig. 7

Fig. 8

Fig. 9

Fig. 10

Fig. 11

Fig. 12

Fig. 13

Fig. 14

Fig. 15

Fig. 16

Fig. 17

Fig. 18

Fig. 19

Fig. 20

Fig. 21

Fig. 22

Fig. 23

Fig. 24

Fig. 25

Fig. 26

Fig. 27

Fig. 28

Fig. 29

Fig. 30

Fig. 31

Fig. 32

Fig. 33

Fig. 34

Fig. 35

Fig. 36

Fig. 37

Fig. 38

Fig. 39

Fig. 40

Fig. 41

Fig. 42

Fig. 43

Fig. 44

Fig. 45

Fig. 46

Fig. 47

Fig. 48

Fig. 49

Fig. 50

Fig. 51

Fig. 52

Fig. 53

Fig. 54

Fig. 55

Fig. 56

Fig. 57

Fig. 58

Fig. 59

Fig. 60

Fig. 61

Fig. 62

Fig. 63

Fig. 64

Fig. 65

Fig. 66

Fig. 67

Fig. 68

Fig. 69

Fig. 70

Fig. 71

Fig. 72

Fig. 73

Fig. 74

Fig. 75

Fig. 76

Fig. 77

Fig. 78

Fig. 79

Fig. 80

Fig. 81

Fig. 82

Fig. 83

Fig. 84

Fig. 85

Fig. 86

Fig. 87

Fig. 88

Fig. 89

Fig. 90

Fig. 91

Fig. 92

Fig. 93

Fig. 94

Fig. 95

Fig. 96

Fig. 97

Fig. 98

Fig. 99

Fig. 100

Fig. 101

Fig. 102

Fig. 103

Fig. 104

Fig. 105

Fig. 106

Fig. 107

Fig. 108

Fig. 109

Fig. 110

Fig. 111

Fig. 112

Fig. 113

Fig. 114

Fig. 115

Fig. 116

Fig. 117

Fig. 118

Fig. 119

Fig. 120

Fig. 121

Fig. 122

Fig. 123

Fig. 124

Fig. 125

Fig. 126

Fig. 127

Fig. 128

Fig. 129

Fig. 130

Fig. 131

Fig. 132

Fig. 133

Fig. 134

Fig. 135

Fig. 136

Fig. 137

Fig. 138

Fig. 139

Fig. 140

Fig. 141

Fig. 142

Fig. 143

Fig. 144

Fig. 145

Fig. 146

Fig. 147

Fig. 148

Fig. 149

Fig. 150

Fig. 151

Fig. 152

Fig. 153

Fig. 154

Fig. 155

Fig. 156

Fig. 157

Fig. 158

Fig. 159

Fig. 160

Fig. 161

Fig. 162

Fig. 163

Fig. 164

Fig. 165

Fig. 166

Fig. 167

Fig. 168

Fig. 169

Fig. 170

Fig. 171

Fig. 172

Fig. 173

Fig. 174

Fig. 175

Fig. 176

Fig. 177

Fig. 178

Fig. 179

Fig. 180

Fig. 181

Fig. 182

Fig. 183

Fig. 184

Fig. 185

Fig. 186

Fig. 187

Fig. 188

Fig. 189

Fig. 190

Fig. 191

Fig. 192

Fig. 193

Fig. 194

Fig. 195

Fig. 196

Fig. 197

Fig. 198

Fig. 199

Fig. 200

Fig. 201

Fig. 202

Fig. 203

Fig. 204

Fig. 205

Fig. 206

Fig. 207

Fig. 208

Fig. 209

Fig. 210

Fig. 211

Fig. 212

Fig. 213

Fig. 214

Fig. 215

Fig. 216

Fig. 217

Fig. 218

Fig. 219

Fig. 220

Fig. 221

Fig. 222

Fig. 223

Fig. 224

Fig. 225

Fig. 226

Fig. 227

Fig. 228

Fig. 229

Fig. 230

Fig. 231

Fig. 232

Fig. 233

Fig. 234

Fig. 235

Fig. 236

Fig. 237

Fig. 238

Fig. 239

Fig. 240

Fig. 241

Fig. 242

Fig. 243

Fig. 244

Fig. 245

Fig. 246

Fig. 247

Fig. 248

Fig. 249

Fig. 250

Fig. 251

Fig. 252

Fig. 253

Fig. 254

Fig. 255

Fig. 256

Fig. 257

Fig. 258

Fig. 259

Fig. 260

Fig. 261

Fig. 262

Fig. 263

Fig. 264

Fig. 265

Fig. 266

Fig. 267

Fig. 268

Fig. 269

Fig. 270

Fig. 271

Fig. 272

Fig. 273

Fig. 274

Fig. 275

Fig. 276

Fig. 277

Fig. 278

Fig. 279

Fig. 280

Fig. 281

Fig. 282

Fig. 283

Fig. 284

Fig. 285

Fig. 286

Fig. 287

Fig. 288

Fig. 289

Fig. 290

Fig. 291

Fig. 292

Fig. 293

Fig. 294

Fig. 295

Fig. 296

Fig. 297

Fig. 298

Fig. 299

Fig. 300

Fig. 301

Fig. 302

Fig. 303

Fig. 304

Fig. 305

Fig. 306

Fig. 307

Fig. 308

Fig. 309

Fig. 310

Fig. 311

Fig. 312

Fig. 313

Fig. 314

Fig. 315

Fig. 316

Fig. 317

Fig. 318

Fig. 319

Fig. 320

Fig. 321

Fig. 322

Fig. 323

Fig. 324

Fig. 325

Fig. 326

Fig. 327

Fig. 328

Fig. 329

Fig. 330

Fig. 331

Fig. 332

Fig. 333

Fig. 334

Fig. 335

Fig. 336

Fig. 337

Fig. 338

Fig. 339

Fig. 340

Fig. 341

Fig. 342

Fig. 343

Fig. 344

Fig. 345

Fig. 346

Fig. 347

Fig. 348

Fig. 349

Fig. 350

Fig. 351

Fig. 352

Fig. 353

Fig. 354

Fig. 355

Fig. 356

Fig. 357

Fig. 358

Fig. 359

Fig. 360

Fig. 361

Fig. 362

Fig. 363

Fig. 364

Fig. 365

Fig. 366

Fig. 367

Fig. 368

Fig. 369

Fig. 370

Fig. 371

Fig. 372

Fig. 373

Fig. 374

Fig. 375

Fig. 376

Fig. 377

Fig. 378

Fig. 379

Fig. 380

Fig. 381

Fig. 382

Fig. 383

Fig. 384

Fig. 385

Fig. 386

Fig. 387

Fig. 388

Fig. 389

Fig. 390

Fig. 391

Fig. 392

Fig. 393

Fig. 394

Fig. 395

Fig. 396

Fig. 397

Fig. 398

Fig. 399

Fig. 400

Fig. 401

Fig. 402

Fig. 403

Fig. 404

Fig. 405

Fig. 406

Fig. 407

Fig. 408

Fig. 409

Fig. 410

Fig. 411

Fig. 412

Fig. 413

Fig. 414

Fig. 415

Fig. 416

Fig. 417

Fig. 418

Fig. 419

Fig. 420

Fig. 421

Fig. 422

Fig. 423

Fig. 424

Fig. 425

Fig. 426

Fig. 427

Fig. 428

Fig. 429

Fig. 430

Fig. 431

Fig. 432

Fig. 433

Fig. 434

Fig. 435

Fig. 436

Fig. 437

Fig. 438

Fig. 439

Fig. 440

Fig. 441

Fig. 442

Fig. 443

Fig. 444

Fig. 445

Fig. 446

Fig. 447

Fig. 448

Fig. 449

Fig. 450

Fig. 451

Fig. 452

Fig. 453

Fig. 454

Fig. 455

Fig. 456

Fig. 457

Fig. 458

Fig. 459

Fig. 460

Fig. 461

Fig. 462

Fig. 463

Fig. 464

Fig. 465

Fig. 466

Fig. 467

Fig. 468

Fig. 469

Fig. 470

Fig. 471

Fig. 472

Fig. 473

Fig. 474

Fig. 475

Fig. 476

Fig. 477

Fig. 478

Fig. 479

Fig. 480

Fig. 481

Fig. 482

Fig. 483

Fig. 484

Fig. 485

Fig. 486

Fig. 487

Fig. 488

Fig. 489

Fig. 490

Fig. 491

Fig. 492

Fig. 493

Fig. 494

Fig. 495

Fig. 496

Fig. 497

Fig. 498

Fig. 499

Fig. 500

Fig. 501

Fig. 502

Fig. 503

Fig. 504

Fig. 505

Fig. 506

Fig. 507

Fig. 508

Fig. 509

Fig. 510

Fig. 511

Fig. 512

Fig. 513

Fig. 514

Fig. 515

Fig. 516

Fig. 517

Fig. 518

Fig. 519

Fig. 520

Fig. 521

Fig. 522

Fig. 523

Fig. 524

Fig. 525

Fig. 526

Fig. 527

Fig. 528

Fig. 529

Fig. 530

Fig. 531

Fig. 532

Fig. 533

Fig. 534

Fig. 535

Fig. 536

Fig. 537

Fig. 538

Fig. 539

Fig. 540

Fig. 541

Fig. 542

Fig. 543

Fig. 544

Fig. 545

Fig. 546

Fig. 547

Fig. 548

Fig. 549

Fig. 550

Fig. 551

Fig. 552

Fig. 553

Fig. 554

Fig. 555

Fig. 556

Fig. 557

Fig. 558

Fig. 559

Fig. 560

Fig. 561

Fig. 562

Fig. 563

Fig. 564

Fig. 565

Fig. 566

Fig. 567

Fig. 568

Fig. 569

Fig. 570

Fig. 571

Fig. 572

Fig. 573

Fig. 574

Fig. 575

Fig. 576

Fig. 577

Fig. 578

Fig. 579

Fig. 580

Fig. 581

Fig. 582

Fig. 583

Fig. 584

Fig. 585

Fig. 586

Fig. 587

Fig. 588

Fig. 589

Fig. 590

Fig. 591

Fig. 592

Fig. 593

Fig. 594

Fig. 595

Fig. 596

Fig. 597

Fig. 598

Fig. 599

Fig. 600

Fig. 601

Fig. 602

Fig. 603

Fig. 604

Fig. 605

Fig. 606

Fig. 607

Fig. 608

Fig. 609

Fig. 610

Fig. 611

Fig. 612

Fig. 613

Fig. 614

Fig. 615

Fig. 616

Fig. 617

Fig. 618

Fig. 619

Fig. 620

Fig. 621

Fig. 622

Fig. 623

Fig. 624

Fig. 625

Fig. 626

Fig. 627

Fig. 628

Fig. 629

Fig. 630

Fig. 631

Fig. 632

Fig. 633

Fig. 634

Fig. 635

Fig. 636

Fig. 637

Fig. 638

Fig. 639

Fig. 640

Fig. 641

Fig. 642

Fig. 643

Fig. 644

Fig. 645

Fig. 646

Fig. 647

Fig. 648

Fig. 649

Fig. 650

Fig. 651

Fig. 652

Fig. 653

Fig. 654

Fig. 655

Fig. 656

Fig. 657

Fig. 658

Fig. 659

Fig. 660

Fig. 661

Fig. 662

Fig. 663

Fig. 664

Fig. 665

Fig. 666

Fig. 667

Fig. 668

Fig. 669

Fig. 670

Fig. 671

Fig. 672

Fig. 673

Fig. 674

Fig. 675

Fig. 676

Fig. 677

Fig. 678

Fig. 679

Fig. 680

Fig. 681

Fig. 682

Fig. 683

Fig. 684

Fig. 685

Fig. 686

Fig. 687

Fig. 688

Fig. 689

Fig. 690

Fig. 691

Fig. 692

Fig. 693

Fig. 694

Fig. 695

Fig. 696

Fig. 697

Fig. 698

Fig. 699

Fig. 700

Fig. 701

Fig. 702

Fig. 703

Fig. 704

Fig. 705

Fig. 706

Fig. 707

Fig. 708

Fig. 709

Fig. 710

Fig. 711

Fig. 712

Fig. 713

Fig. 714

Fig. 715

Fig. 716

Fig. 717

Fig. 718

Fig. 719

Fig. 720

Fig. 721

Fig. 722

Fig. 723

Fig. 724

Fig. 725

Fig. 726

Fig. 727

Fig. 728

Fig. 729

Fig. 730

Fig. 731

Fig. 732

Fig. 733

Fig. 734

Fig. 735

Fig. 736

Fig. 737

Fig. 738

Fig. 739

Fig. 740

Fig. 741

Fig. 742

Fig. 743

Fig. 744

Fig. 745

Fig. 746

Fig. 747

Fig. 748

Fig. 749

Fig. 750

Fig. 751

Fig. 752

Fig. 753

Fig. 754

Fig. 755

Fig. 756

Fig. 757

Fig. 758

Fig. 759

Fig. 760

Fig. 761

Fig. 762

Fig. 763

Fig. 764

Fig. 765

Fig. 766

Fig. 767

Fig. 768

Fig. 769

Fig. 770

Fig. 771

Fig. 772

Fig. 773

Fig. 774

Fig. 775

Fig. 776

Fig. 777

Fig. 778

Fig. 779

Fig. 780

Fig. 781

Fig. 782

Fig. 783

Fig. 784

Fig. 785

Fig. 786

Fig. 787

Fig. 788

Fig. 789

Fig. 790

Fig. 791

Fig. 792

Fig. 793

Fig. 794

Fig. 795

Fig. 796

Fig. 797

Fig. 798

Fig. 799

Fig. 800

Fig. 801

Fig. 802

Fig. 803

Fig. 804

Fig. 805

Fig. 806

Fig. 807

Fig. 808

Fig. 809

Fig. 810

Fig. 811

Fig. 812

Fig. 813

Fig. 814

Fig. 815

Fig. 816

Fig. 817

Fig. 818

Fig. 819

Fig. 820

Fig. 821

Fig. 822

Fig. 823

Fig. 824

Fig. 825

Fig. 826

Fig. 827

Fig. 828

Fig. 829

Fig. 830

Fig. 831

Fig. 832

Fig. 833

Fig. 834

Fig. 835

Fig. 836

Fig. 837

Fig. 838

Fig. 839

Fig. 840

Fig. 841

Fig. 842

Fig. 843

Fig. 844

Fig. 845

Fig. 846

Fig. 847

Fig. 848

Fig. 849

Fig. 850

Fig. 851

Fig. 852

Fig. 853

Fig. 854

Fig. 855

Fig. 856

Fig. 857

Fig. 858

Fig. 859

Fig. 860

Fig. 861

Fig. 862

Fig. 863

Fig. 864

Fig. 865

Fig. 866

Fig. 867

Fig. 868

Fig. 869

Fig. 870

Fig. 871

Fig. 872

Fig. 873

Fig. 874

Fig. 875

Fig. 876

Fig. 877

Fig. 878

Fig. 879

Fig. 880

Fig. 881

Fig. 882

Fig. 883

Fig. 884

Fig. 885

Fig. 886

Fig. 887

Fig. 888

Fig. 889

Fig. 890

Fig. 891

Fig. 892

Fig. 893

Fig. 894

Fig. 895

Fig. 896

Fig. 897

Fig. 898

Fig. 899

Fig. 900

Fig. 901

Fig. 902

Fig. 903

Fig. 904

Fig. 905

Fig. 906

Fig. 907

Fig. 908

Fig. 909

Fig. 910

Fig. 911

Fig. 912

Fig. 913

Fig. 914

Fig. 915

Fig. 916

Fig. 917

Fig. 918

Fig. 919

Fig. 920

Fig. 921

Fig. 922

Fig. 923

Fig. 924

Fig. 925

Fig. 926

Fig. 927

Fig. 928

Fig. 929

Fig. 930

Fig. 931

Fig. 932

Fig. 933

Fig. 934

Fig. 935

Fig. 936

Fig. 937

Fig. 938

Fig. 939

Fig. 940

Fig. 941

Fig. 942</

As Figura 99 e 100 referem-se a artigos que ensinam para o leitor como realizar diferentes fundamentos do basquete (GULLION, 1933; LOMBORG, 1936) e compõem uma série que aborda especificamente a técnica do basquete. Além das imagens em sequenciamento, o autor explica gradativamente “os pormenores da técnica” a ser utilizada para a realização do fundamento do lance. Já os artigos das Figuras 101-103 têm como finalidade ensinar possibilidades de movimentação em quadra, como Wells (1939), Reiff (1939) e Torney (1939). As matérias simulam pequenas jogadas, pelo uso de texto que explicam as fotografias sequenciadas e numeradas, mostrando como os jogadores devem se movimentar em quadra, em diferentes situações.

A análise das fontes também nos oferece pistas de que a circulação desses diferentes recursos pode estar relacionada com a necessidade de tornar o basquete uma modalidade tão popular como em seu país de origem, Estados Unidos da América, razão pela qual os autores se dedicam a oferecer todos os meios que favoreçam o seu desenvolvimento no Brasil.¹⁷²

Nota-se que, diferente do que ocorre com a REF, as progressões técnicas da REPhy caracterizam-se por abordar outras temáticas, sem que necessariamente haja o aprofundamento e a ampliação do conhecimento publicado em artigo antecedente. Nos sequenciamentos aqui apresentados, as proposições visam ao ensino dos fundamentos técnicos e da movimentação tática, sem que os artigos veiculados em volume anterior sejam a base para aqueles publicados posteriormente.

Nesse caso, a unidade entre eles ocorre por duas vias: a) os conteúdos se repetem. Ao abordá-los de diferentes formas, os autores indicam a necessidade de ensinar as mesmas práticas em vários momentos da escolarização, porém com profundidade e procedimentos metodológicos diferenciados; e b) a complexidade da própria prática, como o basquete, requer que ele seja ensinado de modo gradativo em seus fundamentos técnicos e táticos, por isso, nem sempre vimos o seu sequenciamento de maneira linear, mas pela quantidade e diversidade com que matérias sobre o assunto são publicadas.

¹⁷² Nos artigos, é possível identificar autores que possuem suas formações e vínculos em Associações esportivas, Instituições universitárias e escolares norte-americanas, de certo modo, ligados ao basquete.

A análise do *corpus documental* também anuncia a diversidade com a qual os editores organizam os impressos, com o intuito de oferecer forma e conteúdo diferenciados para a prática profissional em Educação Física. No que se refere às lutas de representações (CHARTIER, 1990), notamos que os usos de dispositivos como a criação de seções/títulos semelhantes nos números, fotografias, desenhos, esquemas e descrições textuais servem como diferencial entre articulistas que buscam se constituir como referência entre aqueles que prescrevem e orientam a formação e a atuação dos professores.

Ao mesmo tempo, também compreendemos que há, entre os periódicos, uma complementaridade no que se refere à publicação desses suportes, a fim de oferecer todos os meios necessários para o docente ministrar a Educação Física na escola, divulgando um projeto de escolarização bem delimitado em relação a metodologias de ensino e, assim, fortalecer a sua inserção nos currículos. Isto é, para se consolidar no espaço escolar, é preciso saber **o que se ensina**, mas também **o como se ensina** – expressos nos diferentes dispositivos mobilizados pelos autores e editores.

Uma forma semelhante de fazer circular as prescrições para o ensino da Educação Física, são vistas no conjunto de artigos destinados ao atletismo, na **coletânea**

Figura 105 – O atletismo como tema da capa da REPhy



Fonte: REPhy (1933).


publicada no número 3 da REPhy. Assim como ocorre com a coletânea de basquete, a Figura 105 nos mostra que, na capa desse volume, os editores dispõem um desenho sobre a prática do Atletismo, identificando o número pelo título “Técnica do Atletismo, por John Hoffer, traduzido por Fred Brown”. Abaixo dele, também há informações sobre os artigos “técnicos” dedicados a outras modalidades.

A estratégia de utilizar a capa para divulgar que, naquele número em especial, será dado destaque para determinado objeto de ensino de ensino da Educação Física, mostram para o leitor os assuntos importantes com os quais ele deve se preocupar em conhecer, despertando nele o interesse de adquirir a revista. Como um dispositivo de uso didático-pedagógico, o periódico é elaborado

para que os professores encontrem nele um conteúdo “prático”, fácil de aprender, por meio do qual terão condições de organizar o trabalho com a Educação Física na escola, privilegiando os saberes de natureza técnica – como anunciado na capa da REPHy.

Como forma de organização da **coletânea** de atletismo, o corpo editorial faz uso de outro Índice, que antecede a esse conjunto de artigos, conforme a Figura 106. Isto é, nas primeiras páginas da REPHy, o índice de abertura exerce o papel de indicar as matérias veiculadas naquele número. Já na página 15, os editores apresentam um dispositivo semelhante, com o intuito de mostrar os conteúdos da **coletânea** – recurso este que não foi utilizado por nenhuma das coletâneas mapeadas. Nesse índice interno, os assuntos principais referem-se às provas do Atletismo e, como seus subtópicos, aparecem as temáticas a serem abordadas, todas com indicação de páginas. Esse é o caso das corridas com barreiras, que possuem como desdobramentos: estilos nas barreiras altas e baixas; passos para o ensino dos novatos; aparelhamento e sugestões.

Figura 106 – Índice da coletânea de atletismo

 <p><i>Athletismo</i></p> <p>por John G. Hoffer</p> <p><i>Adaptada ao português pelo Instituto Técnico das A. C. M. Sul Americanas</i> <i>Revisão por FRED BROWN, director tecnico da Liga Carioca</i></p>	
Í N D I C E	
CORRIDAS:	BARREIRAS:
Considerações gerais	As Provas
Corredores de Velocidade	Estilo nas Barreiras Altas
Corredores de 400 metros	Estilo nas Barreiras Baixas
Corredores de 800 metros	Passos no Ensino dos Novatos
Corredores de 1.500 e 3.000 metros	Aparelhamento
Corpo	Sugestões
Cabeça e Pescoço	ARREMESSO DO PESO:
Hombros	Aparelhamento
Bracos e Ante-bracos	Arremesso
Mãos	1º Modo de segurar
Pés	2º Posição inicial (para o dextro)
Pernas	3º Salto
Erros Freqüentes	4º O arremesso
Sugestões Gerais	Treino
A Chegada	Erros
A Saída Agachada	ARREMESSO DO DISCO:
A Pista	Aparelhamento
Os boricos de saída	Melhor tipo de concorrente
Corredores na Pista	O arremesso
Aos seus lugares	Modos de segurar
Prontidão	Posição inicial
Tiro	A Volta e o arremesso
Erros	Conselhos Gerais
Generalidades	ARREMESSO DO DARTO:
Corrida Raza de 100 Metros	Aparelhamento
Respiração	Tipo de concorrentes
Treino	O arremesso
Corrida de 200 Metros	Modos de segurar
Corrida de 400 Metros	Modo de levar
Uma semana de treino para 400 metros	Corrida e Arremesso
Corrida de 800 Metros	1. Estilo cruzando os pés
1.500 e 3.000 metros	2. Estilo Finlandez
II—Estilo	3. Estilo com Salto
III—Treino preliminar	SALTO DE DISTANCIA COM IMPULSO:
IV—Treino final intensivo	Tipo de concorrentes
V—Julgar o passo	Um bom conselho
Corrida de Reveamento	A Corrida
I—Provas clássicas	Estilos de saltos
II—Colocação dos corredores	Análise de saltos
III—A corrida	Conselhos Gerais
IV—A passagem do bastão	

Fonte: Hoffer (1933a).

A presença desses recursos, em dois espaços distintos no impresso, permite-nos acenar para o uso do índice como um dispositivo que orienta a leitura do professor, favorecendo o manuseio do periódico. Se, em suas primeiras páginas, o índice tem a finalidade de mostrar para o leitor os conteúdos considerados “importantes” para a sua formação, a presença de outro índice, no interior da revista, favorece, ainda mais, para o direcionamento do seu olhar àquele conjunto de artigos anunciados na capa.

A análise das fontes sugere a intencionalidade dos editores ao fazê-lo: o leitor procura pelo assunto em destaque na revista, no primeiro índice; ao chegar na página indicada, encontra as temáticas devidamente numeradas, a fim de localizar o assunto de seu interesse o mais rápido possível.

Para serem considerados como um recurso didático-pedagógico era preciso, ao corpo editorial, criar os meios que facilitassem o uso das revistas pelos professores. Esses impressos buscavam, pela linguagem textual e visual simplificada, diretiva, esclarecer os professores em relação aos exercícios a serem ensinados na escola, colocando-se como um manual, um guia facilmente manipulado no cotidiano, um orientador da prática profissional.

A qualquer momento de dúvida, seja em relação à preparação e seja na realização das suas aulas, esse seria um material rapidamente lido, experienciado e aprendido. Por isso, publicam-se dois índices, a fim de criar nos docentes o interesse pela temática, orientar a sua leitura e proporcionar-lhes as informações das quais precisa, de modo ágil e esclarecedor. Os assuntos abordados na **coletânea** do atletismo podem ser vistos no Quadro 15:

Quadro 15 – Coletânea de atletismo



Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 15 foi organizado de acordo com as temáticas abordadas na coletânea. Ela é composta por apenas um artigo, no entanto, para evidenciarmos as especificidades dos detalhamentos técnicos, optamos por assumir cada texto relacionado com as provas do atletismo como uma referência específica (HOFFER, 1936a, 1936b, 1936c, 1936d, 1936e, 1936f, 1936g, 1936h, 1936i). Com base nessa escolha metodológica, todos os tópicos apresentados no quadro consideraram as características da modalidade, mesmo que elas se constituam como provas de um tema principal. Esse é o caso do artigo intitulado “Corridas” (HOFFER, 1933a) que, além de trazer auxílios técnicos mais gerais das provas, fornece orientações didáticas específicas para as provas de corridas (100, 200, 400, 500, 1500, 3000 metros, e de revezamento).

A organização utilizada pelos editores e articulistas para publicar os assuntos da coletânea acena para nós, leitores, os critérios com os quais o atletismo deve ser ensinado. O professor deve sistematizar a sua prática pedagógica considerando as provas específicas do Atletismo, de modo que a sua progressão e o seu aprofundamento ocorram de acordo com o grau de complexidade técnica das provas. Parte-se, inicialmente, das corridas de curta e longa distância, para atribuir a elas um nível de dificuldade maior, indicada pela inserção e troca de objetos entre os componentes de uma mesma equipe, no caso, as corridas de revezamento e com barreiras.

Adquirida a técnica da corrida e de deslocamentos, são ensinadas as provas de arremesso (peso, disco e dardo). Esta progressão é necessária, pois, se em um primeiro momento a centralidade da ação corporal é a corrida (ainda que sejam utilizados objetos, como o bastão), posteriormente o foco está na manipulação de aparelhos, requerendo maior precisão e força do aluno, para obtenção do êxito nas provas. Nos artigos, privilegiam-se os detalhamentos em relação aos aparelhos utilizados, as características físicas dos praticantes e o modo correto de executar os movimentos específicos das provas.

A progressão didático-pedagógica proposta por esta coletânea sugere que as provas de saltos sejam aquelas mais complexas e, por esse motivo, as últimas temáticas a serem trabalhadas pelo articulista. As provas requerem o aprimoramento da corrida, considerada a base para as aprendizagens do Atletismo, o trabalho com os pés e o

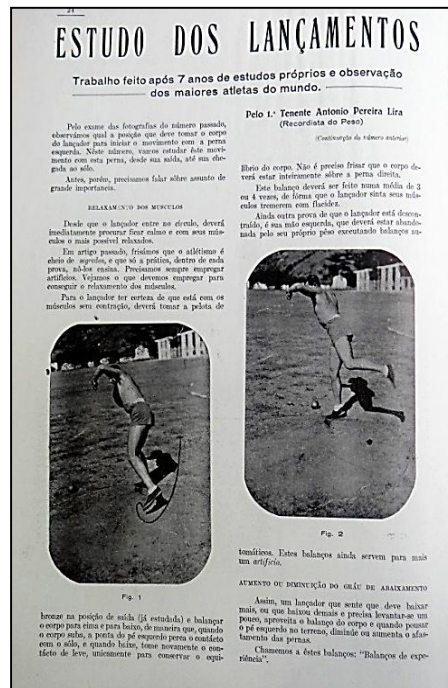
uso de uma técnica corporal, nas fases de impulso, salto e aterrissagem, cujo objetivo principal é a altura e distância percorridas. Para todas as provas (salto de distância, de altura e com vara), são explicitados: características físicas do praticante, técnica da passada, estilos de saltos, aparelhamento, técnica dos saltos e preparo físico.

Todos os artigos publicados na coletânea de atletismo caracterizam-se por descrever detalhadamente a ação corporal mobilizada em cada fase das provas. O uso de desenhos, nessas matérias, identifica visualmente a modalidade que será abordada no estudo, sempre em sua primeira página, sem que haja demonstrações de como ensiná-la, pelo uso de outros recursos imagéticos.

Esta disposição gráfica sugere-nos que os articulistas, naquele momento, optaram por não explicitar, por fotografias ou desenhos, a maneira correta de desenvolver a técnica corporal das provas do Atletismo. Isso não significa desconhecimento técnico ou ausência de pessoas que pudessem fazê-lo no processo de editoração da revista, mas de uma necessidade de apresentar inicialmente a modalidade de modo mais aprofundado e detalhado para que, posteriormente, a sua técnica corporal fosse refinada pelo uso de imagens, conferindo-o maior segurança em suas práticas de ensino.

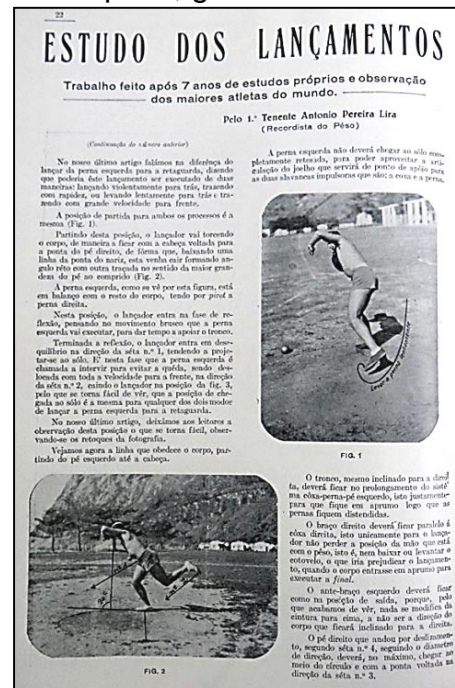
Se esta foi uma decisão no âmbito da REPHy, observamos que, a primeira progressão técnica sobre atletismo na REF está fundamentada no diálogo entre texto e fotografia, inclusive utilizando-se desses dispositivos para mostrar para o professor aspectos biomecânicos do movimento humano, como apresentam as Figuras 107-109:

Figura 107 – Ensino do passe



Fonte: Lira (1933a).

Figura 108 – Ensino do lance de peito, gancho e ombro



Fonte: Lira (1933b).

Figura 109 – O ensino do lance curto



Fonte: Lira (1934a).

Fonte: Lira (1934 b).

As Figuras 107-109 referem-se a artigos que compõem uma **progressão didático-pedagógica** de atletismo cuja forma se assemelha à do basquete, publicada no mesmo impresso. Esses dados nos permitem afirmar que, na REF, os articulistas caracterizam as matérias em sequenciamento por uma série de estudos identificada pelo mesmo título, como “Estudo dos lançamentos: trabalho feito após 7 anos de estudos próprios e observação dos maiores atletas do mundo”. Essa progressão técnica, em especial, contém cinco artigos, todos elaborados pelo 1º Tenente Antonio Pereira Lira (LIRA, 1933a, 1933b, 1933c, 1934a, 1934b, 1934c).

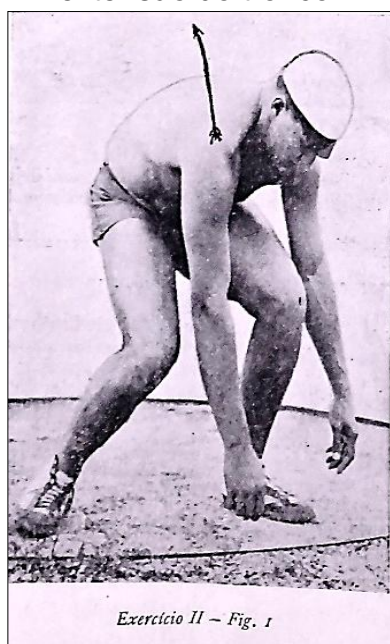
A análise desse *corpus documental* expressa as disputas, à época, sobre aquele que teria o seu nome reconhecido como autoridade no campo do esporte e do ensino da Educação Física, pois o autor lança críticas em relação aos livros alemães e americanos em circulação no Brasil. Seu descontentamento está relacionado com a necessidade de o Brasil desenvolver sua própria técnica para realização das provas de lançamento, sem que precisasse “imitar” as escolas alemã e americana.¹⁷³

Lira (1933a) reclama, nesse caso, o lugar de autoridade de quem é 1º Tenente do Exército e recordista da prova de lançamento de peso, sugerindo-nos que, para ter condições de ensinar a Educação Física, é preciso **estudar as suas próprias experiências** com as práticas corporais, articuladas com a observação de outros elementos técnicos. Nesse caso, o título mobilizado pelo autor nos oferece um princípio para a formação daqueles que ensinam a Educação Física, em que é necessário se **apropriar corporalmente** dos seus objetos de ensino e, por meio do estudo daquilo que se aprende, (re)significar esses saberes para sistematizar a sua prática pedagógica.

¹⁷³ De acordo com Lira (1933a), os materiais dedicados ao ensino do estilo alemão e americano estavam mais preocupados com as questões teóricas da modalidade do que, de fato, com o ensino do atletismo pela observação e pela prática. Embora as nossas fontes não indiquem o mês em que o número da coletânea da REPhy tenha sido publicada, é possível que esta seja uma crítica de Lira (1933a) à iniciativa da revista em traduzir um conjunto de artigos publicados por um autor de nacionalidade que não brasileira (John Hoffer), adaptada ao português pelo Instituto Técnico da Associação Cristã de Moços Sul Americanas – revista por Fred Brown, diretor técnico da Liga Carioca - As críticas de Lira (1933a) às escolas alemã e americana foram publicadas no número 11, mês de agosto, da REF.. Como analisado, essa coletânea se caracteriza por não apresentar, para o leitor, detalhamentos técnicos pelo uso de fotografias ou desenhos – recursos estes bem explorados na progressão da REF –, contudo, todas as descrições textuais referem-se aos procedimentos metodológicos para ensinar e aprender a modalidade.

Ao contrário do que analisou nos impressos alemães e americanos, Lira (1933a) se propunha a apresentar possibilidades para o ensino do atletismo de modo didático, sob um ponto de vista “real e prático”, com o objetivo, em nossa leitura, de se tornar referência na área da Educação Física. Esses processos práticos, anunciados pelo autor, também conformam a REF em um dispositivo de uso didático-pedagógico. Ele afirma que disponibilizará metodologias de ensino e aprendizagem dos lançamentos, materializando-as em processos de treinamentos e lições específicas para a modalidade. Com base naquilo que foi anunciado, todos os artigos da coletânea demonstram, por descrições textuais e por fotografias, o modo “correto” de realização dos exercícios, incorporando ferramentas da biomecânica às suas explicações, conforme as Figuras 110-112:

Figura 110 – Exercício 1 de flexão das pernas e extensão do tronco

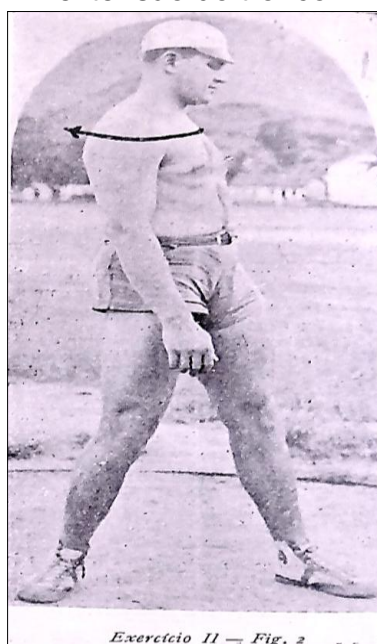


Legenda:

“O lançador baixa sobre a perna esquerda, ficando com o nariz acima dos joelhos e os braços por fora da coxa esquerda, com as mãos quase a tocar o sólo [...]”.

Fonte: Lira (1934a, p. 35).

Figura 111 – Exercício 2 de flexão das pernas e extensão do tronco



Legenda:

“Com a extensão vista acima, o lançador se encontra na posição desta figura”.

Fonte: Lira (1934a, p. 35).

Figura 112 – Exercício 3 de flexão das pernas e extensão do tronco



Legenda:

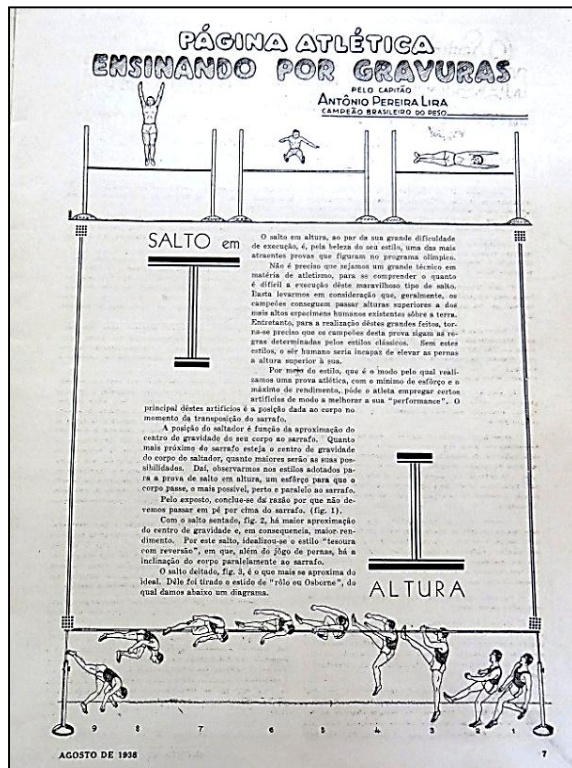
“[...] vemos que o lançador executou um giro com o tronco, para ficar em situação apropriada, afim de baixar sobre a perna direita”.

Fonte: Lira (1934a, 1936).

De acordo com as Figuras 110-112, utiliza-se como recurso iconográfico o desenho de setas nas fotografias, a fim de mostrar para o professor o ângulo adequado para a execução e o ensino dos movimentos. Em toda a coletânea, Lira (1933a, 1933b, 1933c, 1934a, 1934b, 1934c) enfatiza que o processo de aprendizagem do Atletismo só ocorre pela **prática** e, por essa razão, apresenta diferentes recursos que facilitam as apropriações do professor em relação ao objeto de ensino da Educação Física.

Os artigos possuem natureza semelhante e mobilizam o que o autor chama de “artifícios”, meios com os quais o aluno é levado a “desvendar os segredos” técnicos da modalidade. No processo de editoração dos periódicos, são esses mesmos artifícios (textuais, imagéticos e indicações biomecânicas), que constituem as fontes em materiais com finalidades didático-pedagógicas, favorecendo para que o professor amplie os seus conhecimentos e ensine o Atletismo de modo mais aprofundado.

Figura 113 – Ensinando por gravuras:
salto em altura



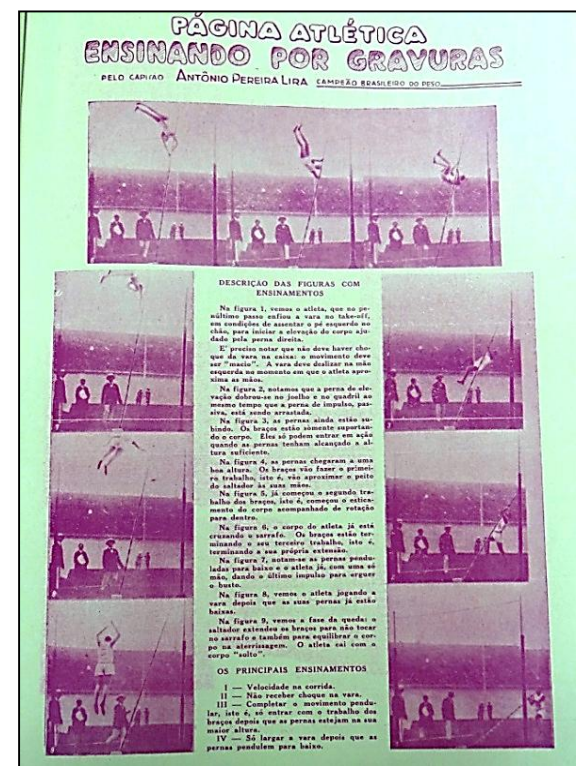
Fonte: Lira (1938a).

Figura 114 – Ensinando por gravuras:
estilo tesoura com reversão



Fonte: Lira (1938b).

Figura 115 – Ensinando por gravuras:
salto com vara



Fonte: Lira (1938).

Já as Figuras 113-115 compõem outra progressão técnica assinada por Lira (1938a, 1938b, 1938c, 1938d), publicada em números sucessivos e mapeada pela semelhança dos títulos, da forma e do conteúdo dos seus artigos. Nesta progressão, as matérias são menores e pretendem, de forma rápida, ensinar para o professor a trajetória do corpo, nos saltos em atura e com vara.

Essa forma de publicação sugere-nos uma estratégia em publicar pequenos e concisos artigos, que servissem como uma bússola – em que o professor pudesse esclarecer as suas dúvidas rapidamente, ao olhar para as imagens sequenciadas e as breves descrições textuais.

Notamos, nesse caso, o modo com o qual os conhecimentos da biomecânica foram apropriados pelo articulista, para explicitar de modo mais didático os processos de apropriação das práticas da Educação Física. Os desenhos e fotografias utilizados não mais aparecem com setas, como visto na progressão técnica publicada em 1933, mas pelo próprio sequenciamento do movimento, indicando a técnica a ser mobilizada nos diferentes tempos em que o corpo está em deslocamento.

Essas diferenciações também nos oferecem pistas (GINZBURG, 1986) sobre os usos que os autores operam dos estudos de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de criar metodologias visuais que tornem o ensino da Educação Física “mais simples”, conformando os impressos em materiais didáticos. Referimo-nos às pesquisas de Etienne-Jules Marey e de Demeny que, pelo uso da cronofotografia, contribuíram para que o movimento humano fosse analisado de acordo com as leis da mecânica.

Ao afirmarem que todo trabalho corporal se manifesta sob a forma de energia dinâmica, contínua e completa, os estudos que utilizavam a cronofotografia permitiam a análise e a prescrição dos movimentos corporais sob os princípios da economia de energia, cujos objetivos são aperfeiçoar os centros nervosos e influir no desenvolvimento harmonioso do corpo (SOARES, 2002).

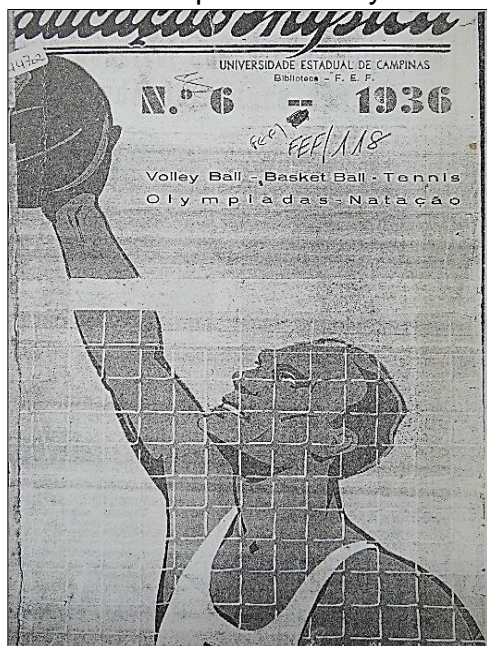
Em especial, a disposição das fotografias mobilizadas em ambas as progressões didático-pedagógicas de Lira (1933a, 1933b, 1933c, 1934a, 1934b, 1938a, 1938b, 1938c, 1938d) explicita o processo com o qual as teorias de Marey e de Demeny contribuem para a formação daqueles que ensinam a Educação Física, no Brasil. Na

primeira coletânea, vimos o esforço em dispor fotografias, caracterizadas pelo registro pontual do movimento. Por isso, o uso das setas facilita a compreensão do professor em relação aos próximos movimentos que devem ser executados. Já na coletânea publicada em 1938, os recursos iconográficos remetem-nos às apropriações do articulista à cronofotografia, seja por desenhos seja por registros fotográficos, o que favorece a aprendizagem da técnica corporal com menor dispêndio energético.

Como visto em Retz et al. (2018), a análise dos artigos com imagens corrobora o argumento da tese, em relação ao uso desses periódicos como um material didático-pedagógico de orientação ao professorado. Por meio de seus dispositivos de modelização da leitura (CARVALHO, 2006), esses impressos visavam a colaborar com a formação de daqueles que ensinavam a Educação Física, fundamentados em uma concepção que privilegiava o fazer para aprender e o aprender fazendo (FERREIRA NETO, et al., 2014), de modo que os professores também deveriam ser bons executantes, para que tivessem condições de ensinar os exercícios.

Assim, a observação das imagens em articulação com os textos escritos oferecia

Figura 116 – O vôlei como tema da capa da REPhy



Fonte: REPhy (1933).

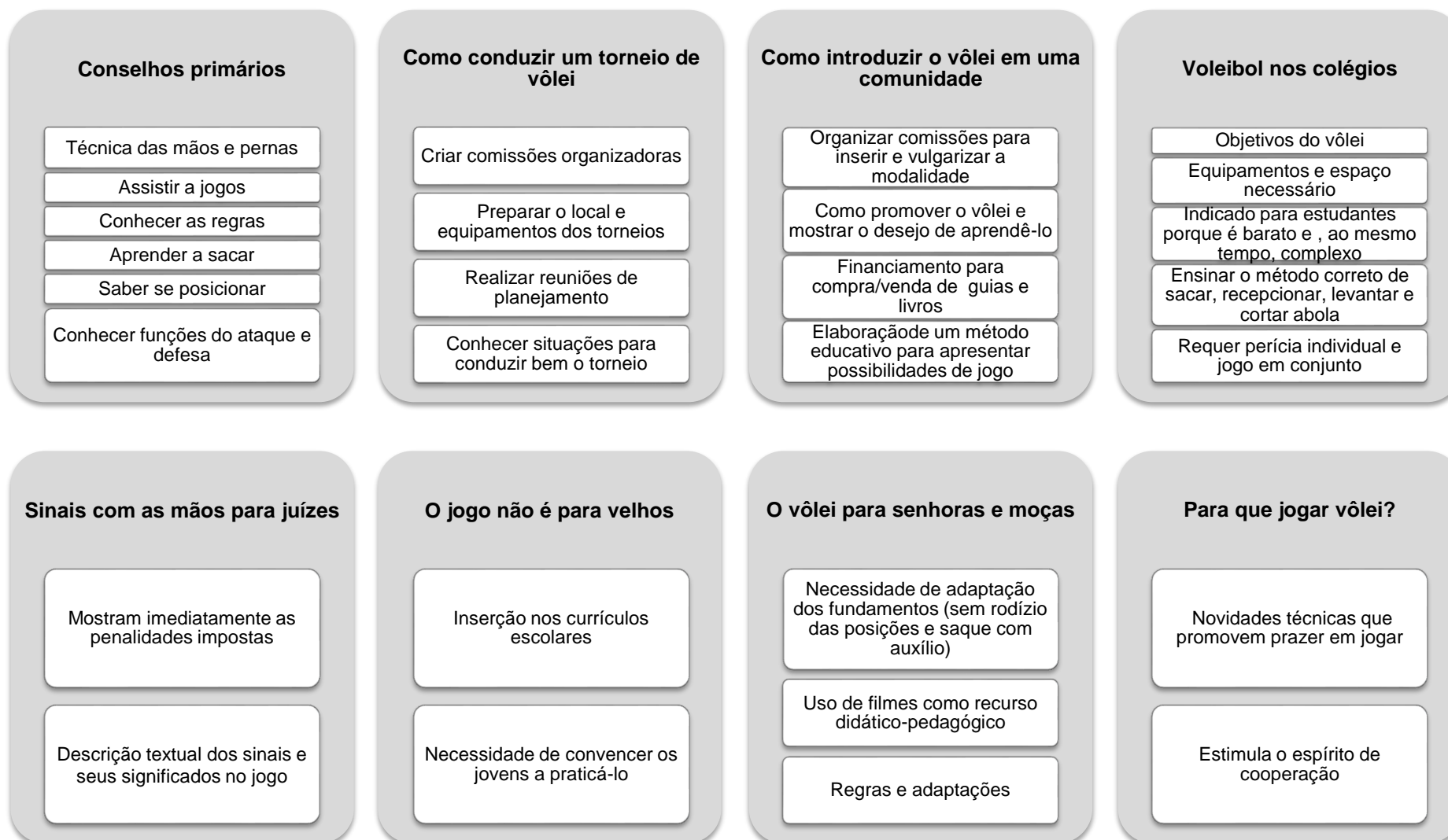
modelos para que os leitores se apropriassem corporalmente das práticas. Nesse caso, as imagens faziam parte do projeto editorial desses periódicos, com o intuito de escolarizar a Educação Física.

Com características distintas apresentadas pela coletânea de atletismo, a REPhy também põe em circulação um conjunto de artigos destinados ao ensino do vôlei. Conforme a Figura 116, de forma semelhante ao que ocorre com o basquete e o atletismo, a capa da revista anuncia que, naquele volume, será atribuída atenção especial ao voleibol.

A análise desta prática anuncia que, para elaborar a revista como um dispositivo didático, também é preciso gerar regularidade quanto à sua forma, por meio da qual

cria-se uma cultura em relação ao conteúdo em circulação no interior do volume. Isto é, para cada capa cujos destaques são as práticas da Educação Física, busca-se criar, ao menos nos seus primeiros números, a expectativa por coletâneas que oferecerão novos conhecimentos e técnicas, que ajudarão os professores a sistematizarem a sua atuação profissional. O Quadro 16 apresenta as principais temáticas abordadas na coletânea de vôlei publicada na REPHy:

Quadro 16 – Coletânea de vôlei



Fonte: Elaboração própria.

Esta coletânea, composta por 10 artigos, foi publicada em 1936, número 6, da REPHy (BROWN JÚNIOR, 1936; LAVEAGA, 1936a; LAVEAGA, 1936b; CROMIE, 1936; BENNET, 1936; ASHLES, 1936; JOHNSON, 1936; CROSSMAN, 1936a; CROSSMARN, 1936b; ROGERS, 1936). Diferente daquelas já analisadas, ela oferece um conjunto de saberes que instruem os professores em relação a procedimentos que viabilizem a inserção da modalidade em escolas, clubes, associações e comunidades. Destinada a docentes e a todos aqueles interessados em divulgar o esporte, a coletânea se constitui em um plano para a institucionalização do vôlei no Brasil, fornecendo caminhos para a sua popularização.

Com esse propósito, os autores oferecem possibilidades para que a Educação Física e as suas práticas sejam inseridas no currículo escolar, mas, sobretudo eles nos mostram que, uma efetiva consolidação do processo de escolarização da Educação Física, também é acompanhada de sua organização administrativa em outros espaços, que não a escola e os órgãos públicos.

Referimo-nos a espaços de lazer e de treinamento esportivo, pois, na medida em que as diferentes modalidades se tornam acessíveis e são fortalecidas nesses lugares, também são consideradas as práticas da Educação Física escolar, em suas especificidades. Há indícios de que um projeto de escolarização de Educação Física se retroalimenta pelo ensino das práticas ao ar livre, nos clubes, nas associações e nas comunidades.

Não há, nos periódicos, disputas em relação aos lugares em que a Educação Física e suas manifestações corporais seriam ensinadas, ou ainda, como se um servisse de meio para outro (a escola como meio para formação de atletas, que atuariam em clubes, por exemplo), mas é pelo trabalho em conjunto que, inclusive, a Educação Física seria fortalecida no projeto de formação humana integral e no currículo escolar.

Nesse caso, o ensino dos fundamentos técnicos possui lugar central para a sistematização da Educação Física independente de suas finalidades. Assim como analisado em todas as coletâneas, partimos da técnica da modalidade para, com base nela, aprender, especificamente no vôlei: a organização de torneios e de comissões que vulgarizem a modalidade; métodos de ensino a serem trabalhados na escola; regras e sinais utilizados pelos juízes; especificidades do jogo para rapazes e moças,

no espaço escolar; uso de recursos didáticos, como livros e filmes, para facilitar a aprendizagem; e motivos que impulsionam e motivam à prática da modalidade.

A análise das **coletâneas** permite-nos anunciar três caminhos utilizados pelos articulistas, que visam conformar os impressos em dispositivos de uso didático-pedagógicos, orientando e prescrevendo possibilidades de práticas, Figura 117:

Figura 117 – Critérios para elaboração de materiais didáticos



Oferecer possibilidades para o ensino da técnica e das regras das diferentes práticas, mostrando o papel do docente na formação pessoal dos alunos. É preciso compreender o impacto dos veículos de comunicação, dos manuais e dos jornais no desenvolvimento e na consolidação da Educação Física no Brasil



Publicar progressões pedagógicas que ajudem o professor a responder às “agitadíssimas questões” sobre como sistematizar a sua prática. É necessário oferecer critérios para responder às perguntas: “Como iniciar o processo de ensino e de aprendizagem de determinada prática? Como atribuir aprofundamento àquilo que ensino? Onde pretendo chegar, em relação à aprendizagem dos alunos?”

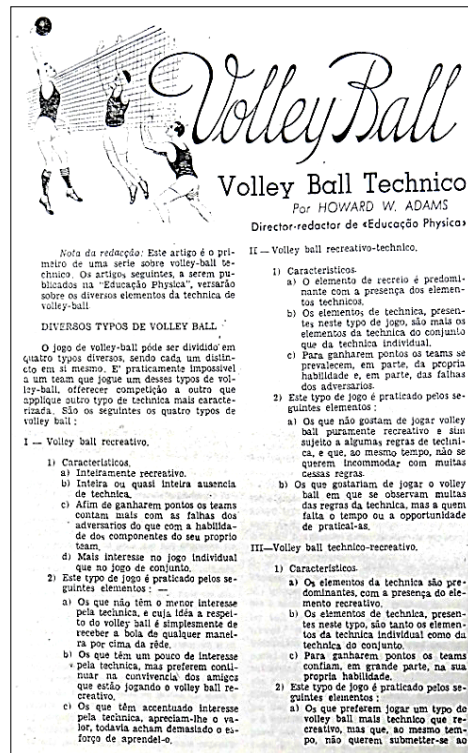


Reiterar a importância do ensino dos fundamentos técnicos das diferentes práticas e, ao mesmo tempo, mostrar para o professor possibilidades para a organização da Educação Física em diferentes espaços

Fonte: elaboração própria.

A Figura 117, elaborada de acordo com o processo de análise das coletâneas, exprime os critérios utilizados pelos articulistas para fornecer dispositivos de uso didático-pedagógico para os professores. Ele anuncia também os elementos necessários para a elaboração de materiais com essa natureza, em especial, publicações aprofundadas sobre os objetos de ensino da Educação Física, a articulação entre o ensino da técnica corporal com a sua progressão pedagógica, o papel dos professores na formação moral dos alunos e o lugar que a Educação Física na escola e em outros espaços. Para compreendermos como essas questões se apresentam no ensino do vôlei, apresentamos as Figuras 118-121:

Figura 118 – Princípios do Vôlei



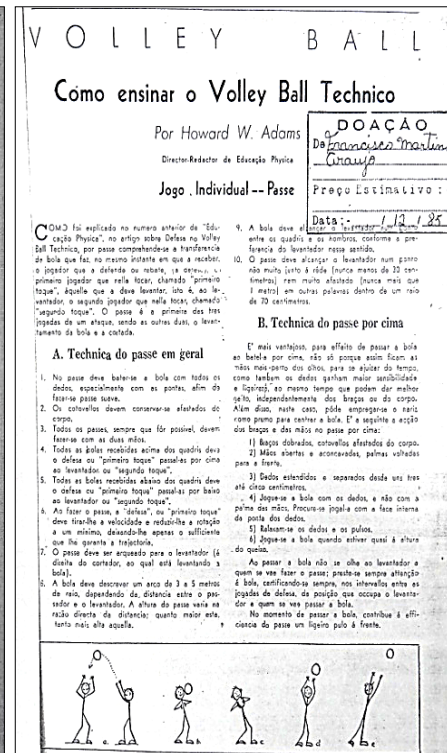
Fonte: Adams (1937a).

Figura 119 – Elementos do vôlei



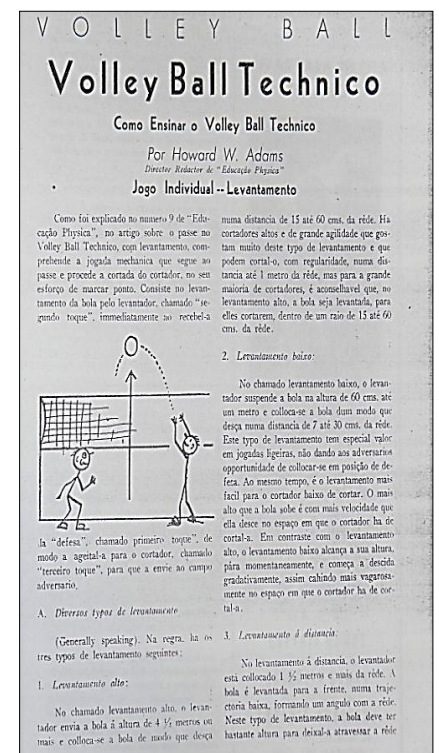
Fonte: Adams (1937b)

Figura 120 – Como ensinar o vôlei



Fonte: Adams (1937c)

Figura 121 – Como ensinar o vôlei



Fonte: Adams (1937d)

As Figuras 118-121 compõem uma série de 5 artigos assinados pelo diretor-redator Howard W. Adams (1936, 1937a, 1937b, 1937c, 1937d), publicados entre os números 7 a 11, da REPHy.¹⁷⁴ Nesta progressão, são ensinadas as regras da modalidade, os fundamentos técnicos e métodos de treinamento. Para apropriação da técnica corporal, indica-se a necessidade de o professor recorrer aos ensinamentos dos números anteriores, por meio de afirmativas como “[...] a technica do manejo de bola no levantamento e praticamente a mesma que Ella [sic] do saque, sendo esta explicada no número 10 de ‘Educação Physica’” (ADAMS, 1937d).

Esse dispositivo de leitura constitui-se em uma fórmula editorial que orienta os usos do professor ao periódico. Ele visa a convencer o leitor sobre a necessidade de se referenciar em um conhecimento anterior, com o intuito de aprofundar os seus processos de aprendizagem. Do mesmo modo, reforçam o nosso argumento de que, para os articulistas, as práticas de ensino devem considerar o conhecimento produzido anteriormente, atribuindo-lhe complexidade. Estratégias como essas também sugerem aos leitores que utilizem e se apropriem da REPHy como um material de apoio didático-pedagógico, pois, eles precisariam guardar e colecionar os seus números anteriores para rememorar os conteúdos veiculados sequencialmente.

Schneider (2010) também discutiu sobre as características da REPHy como um suporte semelhante a coleções pedagógicas,¹⁷⁵ por meio da análise dos índices das matérias publicados sempre ao final dos números do periódico, nos quais há indicação de todos os artigos veiculados, organizados por temáticas. O autor também sustenta as suas análises, pelas propagandas elaboradas pelos editores, destinadas à encadernação dos volumes da REPHy.

Ao centralizarmos o nosso olhar nos artigos que prescrevem a prática e orientar a formação dos professores, anunciamos outros dispositivos utilizados pelo corpo editorial e pelos articulistas, para configurá-las como coleções pedagógicas. Referimo-nos à publicação de artigos que, de maneira sequenciada, atribui aprofundamento ao ensino das práticas, gerando a necessidade de o leitor reunir os diferentes volumes,

¹⁷⁴ Martin e Monti (1944), ao publicarem um programa para o ensino do vôlei na escola, também apresentam as bases para o sequenciamento didático-pedagógico da modalidade: maneiras de bater a bola; passes; maneiras de receber a bola; saques; levantar e cortar; defesa de equipe; jogo; linhas de ataque e defesa.

¹⁷⁵ Conceito elaborado por Carvalho (2006), em estudo que analisou impressos brasileiros e portugueses.

a fim de compreender a **progressão didático-pedagógica** necessária para o exercício da docência.

Assim, a análise dos artigos publicados por Adams (1936, 1937a, 1937b, 1937c, 1937d) anuncia os critérios utilizados pelo autor para a sistematização da prática do professor e como eles conformam os impressos em guias de orientação, prescrições para a formação profissional e coleções pedagógicas. As fontes anunciam que, para ser um dispositivo de uso didático, é preciso ter linguagem interativa, que convide e atraia a atenção do leitor, pelo dinamismo com que se propõe a explicar as regras da modalidade. É necessário divulgar conteúdos que atendam às expectativas dos que se dedicam ao ensino do vôlei, sinalizando os critérios da progressão didática do vôlei, isto é, primeiro são trabalhados os passes, posteriormente o levantamento e, ao final, as cortadas – as três jogadas consideradas fundamentais do ataque (ADAMS, 1937b).

9.4 PROGRAMAS PARA O ENSINO DOS ESPORTES

A aproximação entre os artigos caracterizados como **coletâneas** e **prescrições didático-pedagógicas** específicas para o ensino dos esportes acena para a diversidade de dispositivos utilizados pelos impressos, com o objetivo de orientar a formação para a atuação profissional em Educação Física. Contudo, esse mesmo *corpus documental* apresenta lacunas em relação aos sujeitos de aprendizagem a quem se destina o trabalho com essas práticas na escola, sem apresentar possibilidades de sistematização ao longo dos anos da escolarização.

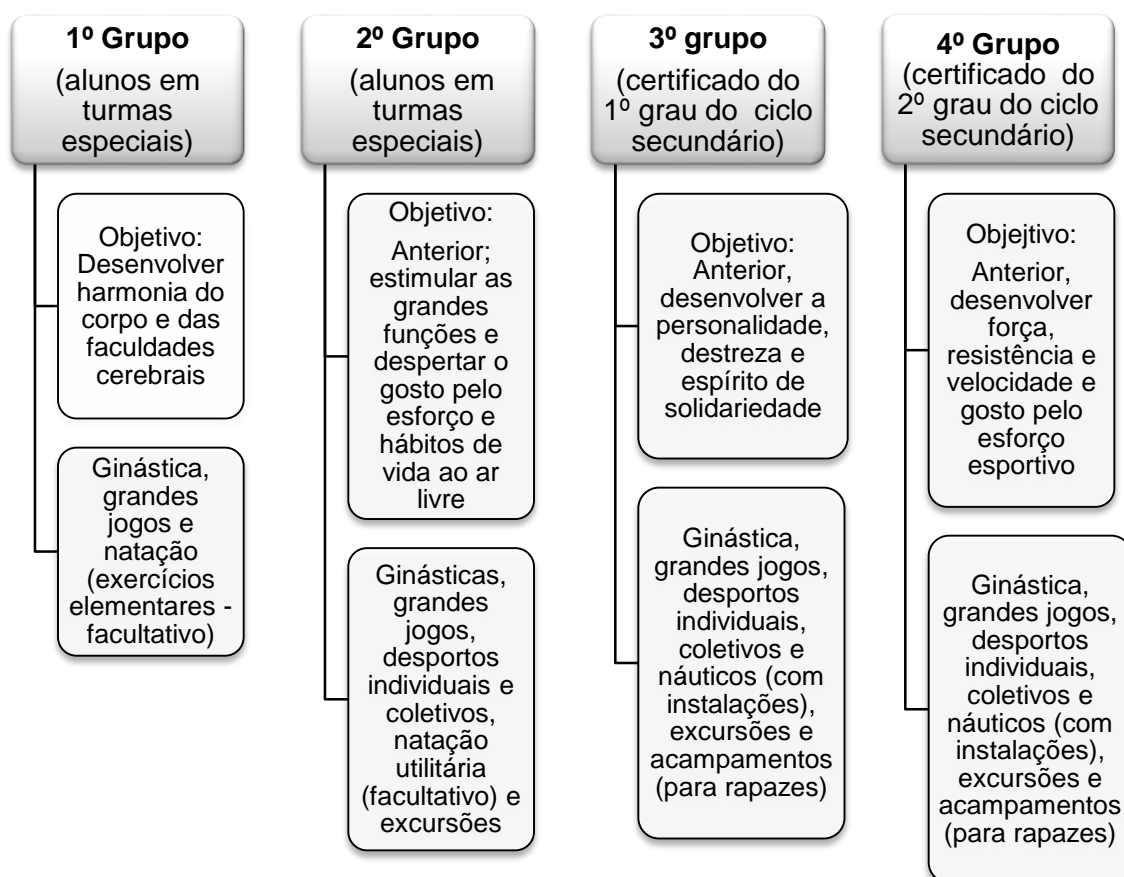
Tínhamos pistas de que essas ausências seriam supridas por um conjunto de artigos caracterizados como **programas**, pois eles oferecem princípios para a organização de diferentes práticas, ao longo dos ciclos elementar e secundário. Para fins de análise neste subtópico, consideramos os programas destinados ao ensino secundário, pois há certo consenso entre os articulistas de que este é o ciclo em que o trabalho com os esportes deve ser iniciado. Assim, ao darmos visibilidade a esses programas, discutiremos sobre as diferentes práticas, mas especificaremos o ensino dos esportes, por ser este o tema central investigado.

Em 1947, a RBEF veicula as Diretrizes para a Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário, elaborada pela DEF/MES. Como uma estratégia que busca

apresentar o impresso como porta-voz de prescrições oficiais, o editor dispõe, no início da matéria, a solicitação de Paulo Frederico de Figueiredo Araújo, Diretor substituto do DEF, para que a RBEF publique o referido programa. Com essas práticas, Inezil Penna Marinho anuncia outra possibilidade de a RBEF se constituir em dispositivo de uso didático-pedagógico: pela circulação de um documento oficial, de necessário conhecimento para todos aqueles que atuam na escola, o que sugere, ao professor, a necessidade de tomá-la como referência para sistematizar a sua prática.

Este é um documento que apresenta as finalidades da Educação Física e visa a orientar as instituições escolares em relação a determinados aspectos norteadores para a atuação profissional, como: instalações e materiais, assistência médica, horários das sessões, uso de uniformes, distribuição dos grupamentos homogêneos, provas práticas, atividades para os dias de chuva e atividades físicas a serem ministradas a cada grupo de alunos. É sobre estas últimas que nos deteremos, conforme Figura 122:

Figura 122 – Sistematização do DEF/MES para o ensino secundário (1947)



A organização da Figura 122 considerou os elementos presentes nas Diretrizes, em relação ao ensino secundário. Os objetivos, a cada grupo, tomam como referência aqueles indicados no grupo anterior, atribuindo-lhes complexidade. O mesmo ocorre com as atividades físicas previstas. Ao longo dos graus, são acrescentadas novas atividades: os desportos individuais e coletivos, no 2º Grupo; e as excursões e acampamentos, para o 3º e 4º Grupos. A leitura na íntegra de toda a matéria evidencia que essas orientações modificam-se, tendo em vista a quantidade de sessões destinadas para as atividades físicas, por semana, sempre com 45 minutos de duração.

É o caso do número de sessões de ginástica que, gradativamente é reduzido, a fim de que as de desportos individuais e coletivos aumentem. No 2º Grupo, as sessões de ginástica acontecem em 3 a 4 vezes por semana e as de desportos individuais e coletivos em 1 vez (como iniciação); já no 3º Grupo, as sessões de ginástica são realizadas em 2 a 3 vezes semanais e, para as de desportos, há 1 sessão específica para ambos, individuais e coletivos.¹⁷⁶ As Diretrizes também recomendam aos professores que “terminantemente” não realizem sessões de estudos, exercícios respiratórios, flexionamentos da caixa torácica e os pequenos jogos, especificidades essas presentes na educação física elementar – características do Método Francês.

Com base nessas orientações, é possível anunciar alguns princípios didáticos para a sistematização da Educação Física no Ciclo secundário: as atividades físicas são repetidas a cada grau, mas há diminuição na frequência com que são ensinadas; o tempo maior destinado a determinadas práticas, como o esporte, implica o aprofundamento e complexidade dos processos de ensino e aprendizagem; na medida em que os objetivos da Educação Física são ampliados, outras atividades físicas são trabalhadas.

¹⁷⁶ Como visto no Capítulo 4, o ecletismo teórico produzido nos impressos, também é percebido em relação **ao que e quando se ensina**. Nesse caso, há uma menção às concepções de formação que oferecem suporte teórico para a constituição dos métodos, mas, ao mesmo tempo, uma apropriação de diferentes métodos para definir o que deve ser ensinado na Educação Física. Em específico, as proposições para a ginástica ajudam-nos a compreender esse cenário, já que, nas fontes, ela é assumida como método (que abarca um número maior de exercícios), como uma transição para o esporte e ora como próprio esporte – esses dois últimos casos, como vimos no capítulo 8. No programa da DEF/MES, especialmente, o Método Francês ajudou a lançar as bases do programa, mas a ele também são associados outros exercícios e princípios.

Em uma conjuntura de tensões e negociações sobre o modo como a ginástica e os esportes figurariam nos programas de ensino, esses dados nos oferecem pistas de que a perspectiva de Fernando de Azevedo sobre o trabalho pedagógico com ambos os exercícios favorece à proposição elaborada pelo DEF/MES. Sua defesa pelo ensino da ginástica como a base para o desenvolvimento esportivo parece fundamentar a presença da ginástica em todos os graus, a fim de servir de base para o ensino dos esportes.¹⁷⁷

A presença dos grandes jogos (cabo de guerra, bola militar, vôlei gigante e futebol gigante) em todos os graus também sugere a apropriação dos estudos do autor, em relação aos critérios utilizados no processo de elaboração dos programas de Educação Física.¹⁷⁸ O ensino dos jogos, ginástica e esportes, no ensino secundário, propõe a sua conciliação e a sua “perfeita” integração, sem que um exclua o outro: a) os jogos proporcionam ação e emoção, com baixa intensidade de movimentos; b) a ginástica acompanha a evolução física do menino ao adolescente, de modo gradual e progressivo; e c) os exercícios esportivos (jogos especializados), que se diferenciam dos jogos pela alta intensidade de ação e emoção, são praticados depois da ginástica, cujos benefícios são a recuperação física e moral de um povo (AZEVEDO, 1960).

A compreensão de Azevedo (1960) sobre o caráter “violento” dos esportes é um dos fatores pelos quais ele os recomenda apenas para adolescentes que tiverem adquirido maior desenvolvimento do sistema muscular e maior resistência orgânica, pois, apenas dessa maneira, os exercícios intensivos seriam bem suportados. Por essa razão, fundamentado no Método Sueco, Azevedo (1960) propunha a entrada da formação pela ginástica, sempre antecedendo a prática dos esportes. Nesse caso, ela constituiria o corpo harmonioso, em uma concepção helênica de homem, a fim de que, no futuro, o jovem tivesse o caráter formado para aprender os esportes.

¹⁷⁷ Essa aproximação encontra os seus fundamentos nas diferentes versões da obra de Azevedo (1960) “Da Educação Física: o que é, o que tem sido e o que deveria. Em sua última versão, inclusive, ele abre um capítulo para anunciar o que ela pode ser, mostrando a configuração da Educação Física, na sua relação com os esportes.

¹⁷⁸ A utilização da terminologia “**Diretrizes** para programas”, no título do artigo, oferece-nos indícios de que, com base em uma proposição oficial, outros programas poderiam ser criados, desde que fosse tomado como referência a Diretriz da DEF/MES.

Outro motivo que justifica a orientação de Azevedo (1960) para a necessária conciliação entre o ensino da ginástica e do esporte, refere-se às especificidades dos movimentos realizados. Para o autor, os esportes trabalhariam apenas determinados músculos, sobretudo os dos membros, ao contrário da ginástica, que aprimoraria o tronco e a capacidade respiratória do aluno. Ministrada apenas pelos esportes, a Educação Física não poderia substituir a ginástica cientificamente administrada. Do mesmo modo, como sugerem as Diretrizes da DEF/MES (1947), um programa de Educação Física não se constitui apenas pelos esportes, pois não se deve praticá-lo sem que a “[...] ginástica educativa tenha preparado o organismo a esta cultura física” (AZEVEDO, 1960, p. 76).¹⁷⁹

Anteriores à publicação da RBEF, mapeamos programas que apresentam características relacionadas com o vínculo institucional dos seus autores e com o perfil editorial dos periódicos. Responsável por publicar o maior número de Lições de Educação Física no período investigado, Hollanda Loyola produz, em 1940, um artigo com orientações para a organização e direção da Educação Física no ciclo secundário, veiculado na REPHY.

Para o autor, com o intuito de inseri-la em um projeto de escolarização, de modo “completo, racional e eficiente”, seria preciso estabelecer programas que a identifiquem não como “[...] [uma] matéria á parte, estanque, alheia ao ensino em geral, mas sim como uma parcela significativa de um todo homogêneo, indivisível” (LOYOLA, 1940, p. 50), a fim de que a educação do indivíduo fosse integral, abrangendo suas qualidades físicas, morais e intelectuais. Afinal, para o autor, era sobre a ‘racional e rigorosa’ execução dos programas de ensino, que ‘repousava’ a “eficiência” da Educação Física no espaço escolar.

Fundamentado nos princípios do Método Francês, o autor afirma, especificamente em relação ao ensino dos esportes (individuais, coletivos, terrestres e aquáticos), que essas são práticas que se constituem como atividades superiores, ensinadas como um coroamento da Educação Física¹⁸⁰ e como última etapa do aperfeiçoamento físico

¹⁷⁹ Ginástica educativa é a terminologia utilizada para Azevedo (1960) referir-se àquela que seria ensinada na escola, com inspiração no Método Sueco. Essa mesma terminologia foi utilizada por Arthur Higgins, em seu *Compendio de gymnastica escolar. Methodo sueco-belga-brasileiro*, que também se apropria dos princípios do Método Sueco, elaborado por Ling (SILVA, SOUZA, 2013).

¹⁸⁰ Nesse caso, há a apropriação dos estudos de Fernando de Azevedo (1960).

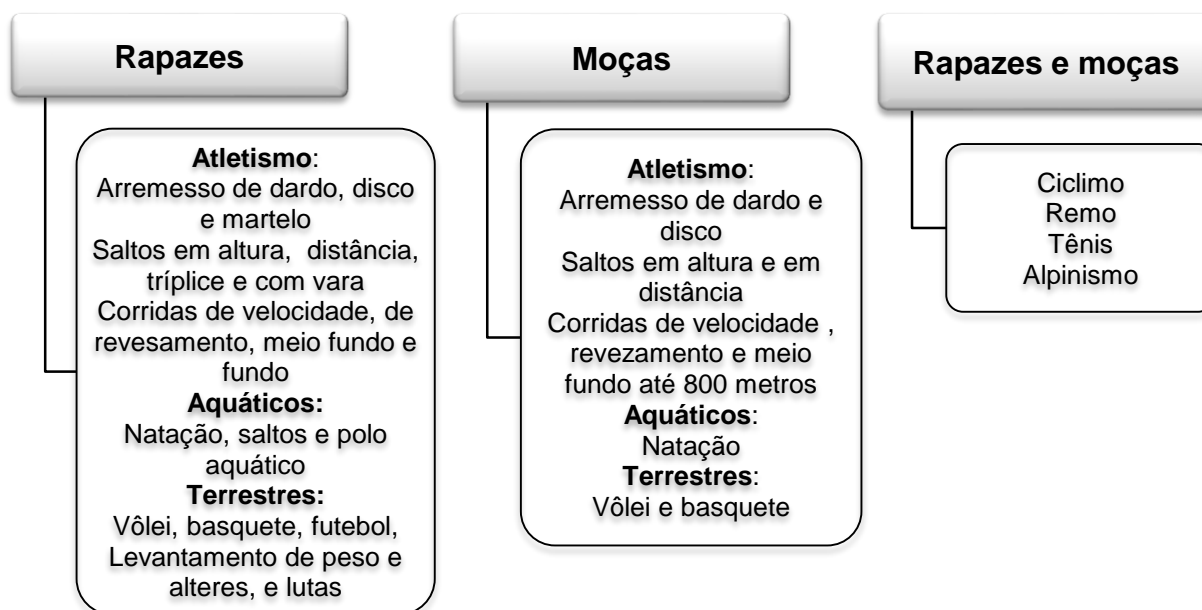
do indivíduo. No ensino secundário, elas exigem um preparo físico anterior que seja suficiente para tornar os alunos aptos à realização das dificuldades técnicas e táticas do esporte. Para desenvolverem esse preparo físico, gradativo e metódico, fazia-se necessário, pelos alunos, a realização de todos os exercícios da Educação Física propriamente dita, no caso, dos exercícios ginásticos (LOYOLA, 1940).

A defesa dos exercícios ginásticos como a base para o desenvolvimento esportivo, na escola, também se constitui em um argumento entre aqueles que tentavam estabelecer diálogo entre as práticas esportivas e o ensino dos métodos, no Brasil, reforçando a ideia de materialização de um ecletismo teórico no ensino da Educação Física. Como visto nas próprias Diretrizes da DEF/MES (BRASIL, 1947), as sessões de ginástica fundamentadas no Método Francês já não despertavam interesse nos alunos, o que nos sugere certa tensão entre os articulistas, ao defenderem o ensino da Educação Física fundamentado no referido método, diante das críticas lançadas a ele.

Nesse caso, o que se coloca como pano de fundo desse movimento, é a tentativa de permanência da concepção de formação humana que oferece suporte para o Método Francês, ou seja, não é apenas a presença ou ausência da prática da ginástica, mas a luta pela necessidade de não se perder as bases para o ensino da Educação Física na escola.¹⁸¹ Sob esses princípios, Loyola (1940) apresenta as seguintes possibilidades de ensino, para o ciclo secundário:

¹⁸¹ Percebemos também a preocupação de os articulistas pensarem na elaboração de um método nacional, diante da necessidade de constituição de uma identidade para o povo brasileiro.

Figura 123 – Sistematização da Educação Física no ciclo secundário (LOYOLA, 1940)



Fonte: Loyola (1940a).

Na Figura 123, a proposição para o ensino dos esportes para rapazes possui um número maior de modalidades, quando comparado com o das moças.¹⁸² Na coluna intitulada “rapazes e moças”, dispomos todas as práticas possíveis de serem desenvolvidas, caso a escola possua equipamentos e materiais para tal. O autor sugere que os esportes sejam ensinados de acordo com os seguintes assuntos: treinamento individual e coletivo, estudo das lições teóricas de fisiologia, alimentação, higiene, regras, tática, psicologia, importância fisiológica e social do jogo, história dos jogadores, ética, conduta dos jogadores e preparo do material. Também são mantidas as lições de Educação Física, fundamentadas no Método Francês, assim como são trabalhadas as demonstrações públicas para fins recreativos (LOYOLA, 1940a).¹⁸³

¹⁸² Em Silva (1947a, 1947b) encontramos orientações específicas para a sistematização da Educação Física, direcionada para o sexo masculino, dentre eles, jogos recreativos livres e dirigidos, jogos de competição, ginástica de solo, exercícios naturais, ginástica de aparelhos, esportes atléticos, esportes coletivos, ataque e defesa, esportes aquáticos, atividades rítmicas.

¹⁸³ Neves (1958) propõe a sistematização da Educação Física no ensino secundário, da seguinte forma: a) sessões de ginástica comum, calistênica, rítmica e ginástica de chão; b) desportos de ataque e defesa: a partir dos 12 anos, para estimular os sentimentos de emulação, desenvolver a confiança dos adolescentes; c) desportos de fundo recreativo: ciclismo, patinação, arco e flecha, excursões; d) natação juvenil; e) prática de desportos individuais: corridas de velocidade e de velocidade prolongada – salto em altura, em distância e tríplice; arremesso de peso, disco e dardo; f) desportos coletivos: futebol, basquete, voleibol, futebol de salão em aspecto recreativo, permitindo

Os artigos analisados (BRASIL, 1947; LOYOLA, 1940a) se aproximam, pois ambos discutem as práticas a serem ensinadas em um ciclo específico da escolarização. As Diretrizes do DEF/MES são mais específicas, porque apresentam as modalidades de acordo com os graus do ensino secundário. Nesse caso, o processo de análise das fontes demonstra que os critérios utilizados para sistematizar a Educação Física referem-se sobretudo à frequência, gradação e continuidade com que os esportes são trabalhados. Isto é, não há uma diferença em relação às práticas ensinadas, como se fosse necessário escolher uma ou outra para compor os graus escolares. O que ocorre é a sua repetição nos anos da escolarização, sempre com aprofundamentos e maior complexidade.

Esses achados também reforçam a ideia de complementaridade entre os artigos e os impressos: uns dedicam-se a oferecer **coletâneas** e/ou outros, a **prescrições didático-pedagógicas**. Há pistas do diálogo entre essas matérias especificamente nos programas de ensino da Educação Física, pois, são os conteúdos abordados nas coletâneas e nas prescrições, que fundamentam aquilo que será trabalhado nos diferentes graus do ciclo secundário, como visto em Loyola (1940).

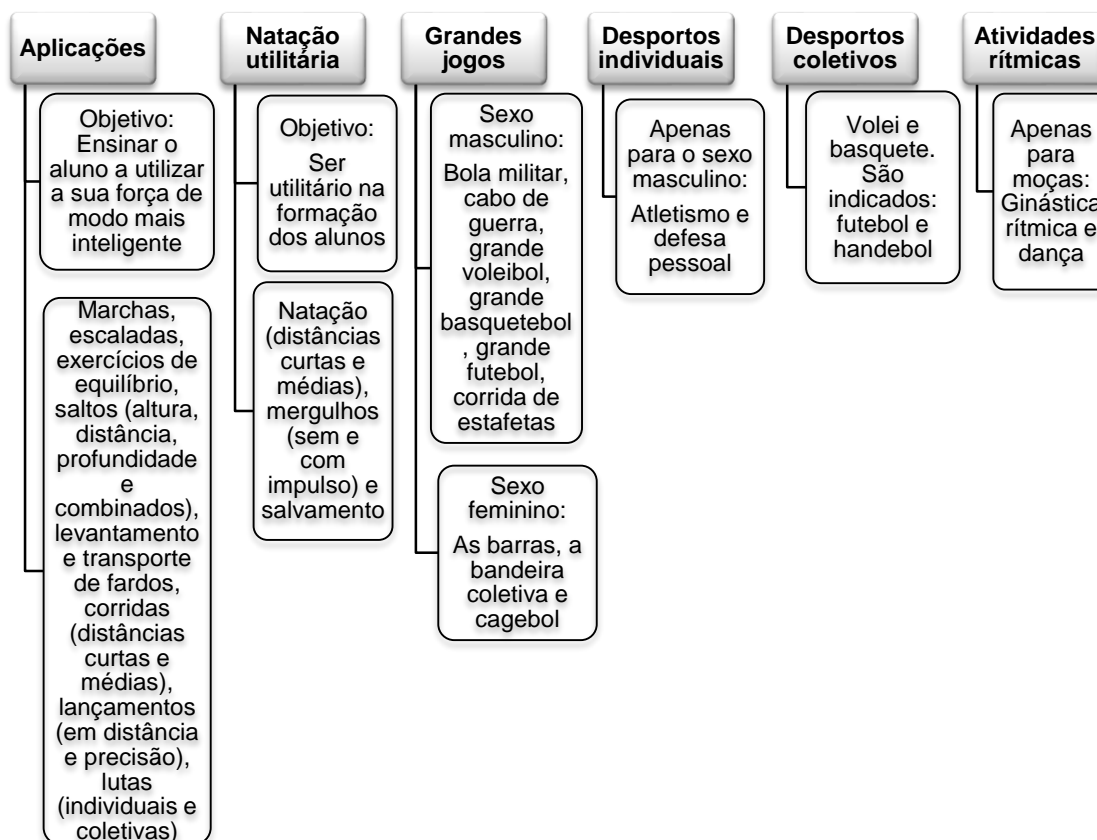
Já Inezil Penna Marinho (1944d) propõe uma sistematização para a Educação Física no ensino secundário, que materializa os seus debates em torno do conceito **bio-sócio-psico-filosófico**. A preocupação do autor faz-se pertinente, pois, os diferentes métodos ginásticos já se encontravam difundidos no Brasil, com suas teorias, orientações para a prática pedagógica e programas – todos em circulação na imprensa periódica de ensino e técnicas.

Nesse contexto, se a pretensão do autor era constituir um novo método para a Educação Física, era necessário ocupar um espaço nos periódicos, para “traduzir” as suas teorias em possibilidades de práticas pedagógicas. Como editor da RBEF, atua para que a revista seja reconhecida como dispositivo de uso didático-pedagógico, que fornece orientações e modelos para a sistematização de práticas de ensino. Como estratégia de convencimento, o autor apresenta as suas proposições com o objetivo de ajudar os professores em relação ao problema posto à época, qual seja, do

competições; g) sessões de ginástica especializada para correção de atrofias; e h) esgrima, hipismo e tênis (somente para os adolescentes que, a partir dos 14 anos, demonstram aptidão).

desinteresse pelas sessões de Educação Física. A Figura 124 traz a sistematização de Marinho (1944) para o ensino secundário:

Figura 124 – Sistematização da Educação Física no ciclo secundário (MARINHO, 1944)



Fonte: Marinho (1944d).

A Figura 124 apresenta a proposição de Marinho (1944d), de acordo com os temas abordados no artigo. Embora o autor estabeleça críticas ao Método Francês, especialmente em relação ao desinteresse dos alunos pelos exercícios analíticos propostos pelo Regulamento, nota-se, em seu artigo, que o uso das aplicações possui suas bases no referido Método, sendo organizado inclusive de acordo com os exercícios das 7 famílias. Nesse caso, a disposição proposta pelo autor sugere que essas atividades sirvam como iniciação aos jogos e aos esportes, finalidade esta que se assemelha aos exercícios educativos do Método Francês, também “censurados” por Marinho (1944d).

Assim como vimos na proposição de Loyola (1940a), ambos os programas não diferenciam aquilo que deve ser ensinado, ao longo dos graus do ensino secundário. Em Marinho (1944d), há indicações em relação aos exercícios a serem ministrados, sem progressões no decorrer dos anos. Já em Loyola (1940a), o foco está em mostrar para os professores o que é possível trabalhar com moças e rapazes, com uma maior flexibilidade em relação ao trabalho com esportes, para ambos os públicos.

Esses artigos sustentam a nossa interpretação de que a circulação de programas nos impressos é caracterizada pela diversidade em relação às práticas a serem ensinadas na Educação Física, no entanto, a referência para Loyola (1940a) e Marinho (1944d) são as Diretrizes oficiais, expedidas pelo DEF/MES, pois elas, de fato, definem claramente **para quem, o que e quando deve ser ensinado**. Assim, tanto Loyola (1940) como Marinho (1944) têm o papel de ampliar o documento da DEF/MES, sem a ideia de um enfrentamento, mas de complementaridade.

9.4 APONTAMENTOS FINAIS

A análise das **progressões** e das **coletâneas** anuncia a constituição da imprensa periódica de ensino e de técnicas como dispositivo de uso didático-pedagógico, em que o leitor encontra orientações metodológicas para o ensino dos esportes, que contribuem para a formação do profissional que atuaria com a Educação Física. A publicação de artigos específicos sobre a **técnica** das diferentes modalidades é intencional e diretiva por parte dos autores, mostrando-nos que não é possível ensiná-las tal como devem ser praticadas, se os seus fundamentos técnicos não forem aprendidos inicialmente.

No processo de investigação, captamos o modo com o qual os impressos oferecem os detalhamentos técnicos necessários para todo o ensino das práticas esportivas. Nos periódicos, aprende-se as regras, orienta-se os alunos, promove-se o respeito mútuo, se conhece a história dos esportes, ou seja, entendemos o papel dos impressos em ensinar e vulgarizar os esportes.

A análise desses temas acena para um conjunto de saberes necessários ao exercício da docência, remetendo-nos a um projeto de formação profissional. Estudar, apropriar-se corporalmente da modalidade para ensinar aos alunos, mediar as

relações interpessoais, conhecer as regras e a história das práticas esportivas são uma condição para o “coroamento” da Educação Física nas escolas e em outros espaços, sem os quais perdem-se a profundidade e a complexidade necessárias para a organização dos programas de ensino.

Os recursos utilizados para prescrever a prática e orientar a formação dos profissionais que atuavam na escola, materializados em **progressões, coletâneas e programas**, mostram critérios em relação: à repetição e sequenciamento no ensino técnico dos exercícios; à importância de um trabalho pedagógico que considere a complexidade do objeto de ensino da Educação Física, de modo indissociável; e à necessidade de se conhecer as características dos sujeitos da aprendizagem, para organizar o seu ensino ao longo da escolarização.

Diante das fontes analisadas, é possível sinalizar como os princípios para o ensino dos esportes, publicados entre 1932 e 1960, são “caros” à produção científica da Educação Física, na atualidade. Os processos de silenciamento em relação ao ensino dos detalhes técnicos dos esportes, produzidos especialmente a partir da década de 1980, têm comprometido as suas especificidades como disciplina escolar.

Se o lugar da Educação Física nos currículos escolares foi consolidado, a partir da década de 1930, por meio de critérios bem estabelecidos em relação **a que, quando e para quem** se ensina, temos acompanhado a sua desconstrução, sobretudo em relação àquilo que Fernando de Azevedo entendera como o seu “coroamento”. Mais do que a defesa pelo ensino dos esportes, referimo-nos à necessária progressão dos seus objetos de ensino que, pela indissociabilidade entre a experiência corporal, intelectual e moral, consolidaram o seu processo de escolarização.

DO PASSADO PARA O PRESENTE: O QUE A TESE ANUNCIA SOBRE A PRESENÇA DE LIVROS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

“A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 60).

O objetivo desta tese foi analisar as orientações para a prática dos profissionais que atuavam na Educação Física, publicadas na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960). De modo particular, investigamos os processos com os quais esses impressos se constituem em dispositivos de uso didático-pedagógico, ajudando à inserção e a consolidação da Educação Física nos currículos escolares.

No processo análise das fontes, analisamos as lutas de representações (CHARTIER, 1990) entre os editores da imprensa periódica de ensino e de técnicas, a fim de organizá-la e materializá-la como estratégia de divulgação e convencimento do professorado sobre a incorporação da Educação Física no currículo escolar. Do mesmo modo, investigamos os usos (CERTEAU, 2002) dos articulistas a referenciais teóricos de diferentes áreas do conhecimento, a fim de materializar os impressos em dispositivos de uso didático-pedagógico.

Dentre elas, debruçamo-nos à Biologia e Psicologia, com o intuito de entender o modo como essas teorias circularam nos impressos para formar uma “nova” concepção de professor. No caso da Sociologia, Filosofia, História e Antropologia, tínhamos como objetivo compreender as apropriações dos articulistas a essas teorias, ampliando o papel da Educação Física na sociedade e no cenário educacional. Em uma análise específica sobre as **prescrições** e os **programas**, buscávamos compreender as estratégias utilizadas pelos articulistas, para definir **o que e como se ensina**.

Ao propormos objetivos norteadores para cada capítulo, investigávamos as fontes, alicerçados na **tese** de que a imprensa periódica de ensino e de técnicas se configura como um suporte material, que possui características didático-pedagógicas, cuja finalidade é orientar as práticas de ensino e a formação dos professores para atuarem com a Educação Física. Sob essa perspectiva, ofereciam referenciais teóricos que sustentassem a sua atuação daqueles profissionais, fornecendo possibilidades para a realização das sessões de Educação Física.

Nos termos de Marc Bloch (2001), assumimos uma postura de “caça” à tese. Em um primeiro momento, remetemo-nos aos processos de aproximação, escolha e mapeamento de um número significativo de fontes, o que nos faz retomar aos procedimentos metodológicos assumidos na tese, pois tínhamos o desafio de compreender o *corpus documental* de modo quantitativo e, ao mesmo tempo, de captar as suas especificidades, por meio da análise de sua materialidade. Foi necessário, para tanto, o uso do *software IBM SPSS Statistics – Version 22* como instrumento para organização dos dados, em que criamos um banco com todas as informações necessárias para compreendermos o objeto da pesquisa.

O nosso intuito, ao fazê-lo, consistiu em inserir em um campo caracterizado por análises qualitativas, possibilidades de interpretação que articulassem dados quanti-qualitativos, em uma análise que também “fizesse falar” os números e a materialidade dos impressos, sem abrir mão da perspectiva teórica que lhes ofereceu fundamento.

Inicialmente, esse caminho pareceu-nos controverso, pois, como o trabalho com um número elevado de fontes poderia discutir as suas minúcias, as disputas, negociações e (des)continuidades relacionadas com a tese? Para enfrentarmos a questão, considerarmos que os dispositivos utilizados por editores e articulistas inscrevem-se na materialidade dos periódicos, que também podem ser captados numericamente, caso olhemos as pistas e os detalhes secundários deixados pelos articulistas.

Assim, acenamos para o potencial de estudos dedicados ao processo de elaboração de bancos de dados, especificamente no campo da historiografia da Educação e da Educação Física, haja vista as possibilidades de análise que se apresentam, isto é, um diálogo entre a materialidade dos impressos e dados mapeados quantitativamente.

Ao olharmos para o passado com base nas questões suscitadas no presente, respondemos às lacunas da produção científica da atualidade, sobre a ausência de materiais didáticos na Educação Física. Além disso, problematizamos a ideia de que seus saberes estavam alicerçados em uma concepção de realização da “prática pela prática” ou o “fazer pelo fazer”.

Nesse caso, são os estudos da Biologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Antropologia e Pedagogia que nos oferecem as bases para afirmarmos que a

elaboração de teorias **sempre** implica praticá-las na Educação Física. A análise das fontes sustenta um **fazer** que, nos periódicos de ensino e de técnicas, está imbricado ao ensinar e aprender pela experiência direta com os exercícios, que está alicerçada no projeto de formação integral do sujeito, em que o corpo, o intelecto e a moral se entrelaçam indissociavelmente.

Além disso, a análise das práticas de apropriação dos articulistas a esses referenciais teóricos acenou para o uso de critérios em relação **àquilo que se ensina e quando se ensina**, tomando-se como referência as características dos sujeitos de aprendizagem. Esta, aliás, tem sido uma lacuna apresentada pela produção científica da Educação Física na atualidade, e utilizada como argumento para a produção de livros didáticos. No entanto, desde a década de 1930, tínhamos um arcabouço teórico que nos permitia perceber as especificidades e interesses de crianças, moças e rapazes, ao ponto de sistematizarmos os objetos de ensino da Educação Física, nos anos da escolarização.

No que se refere ao ecletismo teórico-prático com que ela se inseriu e se fortaleceu nos currículos escolares, captamos as (des)continuidades em relação à defesa por um método ginástico oficial, que estava inscrita em lutas de representações entre militares, civis, editores e articulistas. Nesse cenário, compreendemos que a defesa por uma Doutrina orientadora da Educação Física também era necessária, pois, assim como ocorria em outras instâncias políticas e educacionais, ter como referência um método específico contribuiria para a sua homogeneidade e obrigatoriedade no espaço escolarizado. Nesse cenário, editores e articulistas elaboravam estratégias para inserir e consolidar a Educação Física nos currículos escolares, por meio da publicação de um rol de saberes orientadores da prática e da formação do professorado.

Assim, o caráter inovador da pesquisa está em confirmar que a imprensa periódica, caracterizada por ser um suporte efêmero e ágil, constituiu-se como um dispositivo de uso didático-pedagógico. Os articulistas e editores não assumiam esses impressos como livros ou como manuais didáticos, mas pretendia-se o mesmo nível de importância, sem abrir mão das características de uma revista – e aí está a potencialidade da tese, qual seja, compreender os periódicos como orientadores da prática e formação do professor.

Para tanto, articulistas e editores forneceram um conjunto de artigos com **fundamentos teóricos**, lançando as bases para as **prescrições** e para os **programas**, apresentando possibilidades de sequenciamento e aprofundamento da Educação Física, nos anos da escolarização – captados pela análise do conteúdo e da forma das matérias, mas também pelo seu ritmo de publicação, estratégia possível apenas por se tratar de uma revista periódica.

Ao nos basear nas problematizações do presente, assumimos o desafio de analisar o passado, por meio dos vestígios deixados pelos homens no tempo, retornando ao presente, alicerçados em um conjunto de saberes que anunciam princípios para a criação de livros didáticos. Do mesmo modo, por analisar fontes históricas, a tese cumpre o seu papel de compreender o presente, mas sobretudo, de contribuir com o campo, para que as ações inscritas na atualidade não sejam comprometidas.

Com base nas fontes, é possível anunciar dispositivos que compõem e materializam obras com essa natureza. Um livro didático está inscrito em uma conjuntura político-educacional e exerce o papel de inserção e consolidação de determinada área do conhecimento nos currículos escolares. Ele é elaborado em um cenário de lutas de representações entre editores e articulistas, que visam constituir-se como autoridade. No entanto, também há espaços para negociações entre esses intelectuais, tendo em vista um interesse maior, qual seja, o de reconhecimento da Educação Física em um projeto de formação humana, no espaço escolarizado (sejam eles, a educação da infância, o ensino primário, secundário ou superior).

Livros didáticos assumem a finalidade de auxiliar a formação de profissionais com referenciais teóricos que sustentarão a sua prática. Nesse caso, os articulistas acenam para a complementaridade entre os diferentes saberes e a necessidade de sua materialização em prescrições didático-pedagógicas. Com base no referencial teórico que nos oferece sustentação, compreendemos que essas prescrições têm o objetivo de direcionar a prática profissional, em um período histórico em que ainda se desenvolvia e se estabelecia o processo formativo de professores de Educação Física em nível superior – o que não nos impede de reconhecer os usos e as apropriações dos leitores aos artigos veiculados nos impressos.

O caráter diretivo das prescrições didático-pedagógicas mostra-nos **o que** deve ser ensinado, mas também **como** e **quando** deve ser ensinado, auxiliando-o a estabelecer progressão e aprofundamento para os objetos de ensino. Para fazê-lo, lança mão de dispositivos visuais que facilitam a aprendizagem do leitor, bem como traz descrições textuais que explicam a execução dos movimentos. Por vezes, também apresentam partituras musicais, que sugerem a necessidade de uma formação mais ampliada do professor, para atuação com exercícios específicos.

Propomo-nos, pelo exposto, a anunciar a potencialidade de pesquisas que contribuirão para o campo da História da Educação e da Educação Física, em especial para futuras investigações que se debruçarão à constituição da imprensa especializada em dispositivos de uso didático-pedagógico.

O mapeamento dos referenciais teóricos mobilizados pelos articulistas explicita a necessidade de novas investidas que analisem especificamente esses dados, suas aproximações e distanciamentos, com o objetivo de entender como eles conformam os impressos em materiais orientadores da prática e da formação de profissionais para atuarem com a Educação Física.

Acenamos para a necessidade de pesquisas que analisem as práticas de apropriação dos articulistas às obras que fundamentam os diferentes métodos ginásticos, pois, em um cenário de ecletismo teórico-prático, encontramos pistas de que, por vezes, é o periódico quem “traduz” para o professor como esses métodos devem ser utilizados na prática pedagógica.

De igual modo, fica-nos a necessidade de estudos que compreendam as perspectivas teóricas e a sua materialização em critérios para a realização de grupamentos homogêneos e práticas avaliativas que, ora foram prescritos por médicos ora foram requeridos como responsabilidade dos professores. O que está colocado como pano de fundo desse debate é a ampliação das teorias anatomofisiológica para a bio-psico-socio-filosóficas que, além de oferecerem as bases para o ensino da Educação Física, também orientaria a realização de grupos de crianças, rapazes e moças.

Também são relevantes pesquisas que assumam como referência os diferentes objetos de ensino da Educação Física, com o intuito de entender, de modo aprofundado, como eles são prescritos na imprensa periódica de ensino e de técnicas.

Referimo-nos aos entrecruzamentos de dança, ginástica e música; à circulação do jogo, que se apresenta de uma maneira multiforme nos impressos, ou seja, como teoria e metodologia orientadora dos métodos, da dança e dos esportes; como prática escolarizada; e como teoria da Psicologia, que favoreceu para a sistematização da Educação Física na escolarização.

Especificamente em relação aos esportes, outras pesquisas se fazem importantes para analisar as prescrições direcionadas **ao que e como ensinar**, as teorias que lhes oferece suporte, sobretudo as filosóficas, o seu papel na constituição identitária brasileira, e o modo como os impressos serviram de dispositivos de uso didático-pedagógico inclusive para a divulgação de uma língua vernácula, tomando-se como referência os esportes. É preciso ainda analisar as articulações entre o projeto de escolarização da Educação Física com o de consolidação dos esportes na sociedade brasileira.

Perspectivamos, ainda, a necessidade de trabalhos que investiguem a trajetória de articulistas que centralizam as suas publicações nas prescrições didático-pedagógicas, bem como de autores que circularam em diferentes espaços institucionais, sobretudo o major João Barbosa Leite que, em nosso olhar, foi aquele que ajudou a consolidação da trajetória de Inezil Penna Marinho como autoridade na Educação Física brasileira.

Nesse mesmo contexto, é preciso analisar as redes de colaboração entre os articulistas brasileiros com os de outros países, com o objetivo de produzirem uma perspectiva de Educação Física fundamentada na sua internacionalização. Nos impressos, esse projeto ganha força pela visibilidade aos congressos realizados; às matérias traduzidas para a língua portuguesa e em sua língua de origem; aos relatórios de visitas às instituições de ensino de diferentes países; nas aberturas de sucursais e parcerias com representantes dos periódicos em continentes diversos. A análise dessas pistas permitirá compreender as aproximações de projetos culturais para a Educação Física, com foco na elaboração de dispositivos de usos didático-pedagógico.

Esperamos, com a tese, contribuir para que outras pesquisas assumam a imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960) como fonte e objeto de estudo, lançando outros olhares sobre esses periódicos e anunciando a sua potencialidade para pensarmos em fundamentos teóricos, prescrições didático-pedagógicas e programas para o ensino da Educação Física na escolarização.

Com base nos principais achados da tese, confirmamos a **hipótese** defendida de que a elaboração de obras com natureza didático-pedagógica não é uma especificidade da atualidade e que elas já circulavam no cenário educacional brasileiro, especificamente na Imprensa periódica de ensino e de técnicas, desde o início da década de 1930.

REFERÊNCIAS

- ANGULSKI, C. M. et al. Livro didático público de educação física: um diálogo com a prática pedagógica. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007, Recife. Anais...* Recife: Conbrace, 2007.
- ANGULSKI, C. M.; ÁVILA, A. B. Formação continuada dos/as professores/as da rede pública estadual do Paraná: o livro didático público em questão. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. Anais...* Salvador: Conbrace, 2009.
- ARICLÊ, V.; LORENZ, K. M. Fernando de Azevedo e a questão da “raça brasileira”: sua regeneração pela Educação Física. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 8, n. 1, jan./jun. 2009. P. 57-70.
- ASSUNÇÃO, W. R. Presença americana na educação física brasileira: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física**: o que ela é, o quem tem sido e o que deveria ser. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BASTOS, M. H. C. Apêndice: A imprensa periódica educacional no Brasil (1808-1944). *In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). Educação em Revista: A imprensa periódica e a História da Educação.* São Paulo: Escrituras, 1997. p. 173-187.
- BERMOND, M. T. **Educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952)**: apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BERTO, R. C. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar**: a Educação Física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa da Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. 182 Páginas.
- BICCAS, M. de S. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). São Paulo: Editora Fino Traço, 2008.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOLZAN, E. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas**: o lugar do livro didático na educação física. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BOLZAN, E.; SANTOS, W. dos. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 43-57, 1. trim. 2015.

BOMENY, H. M. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. P. 137-166.

BRASIL. **Réplica às defesas da redação do Projeto de Código Civil Brasileiro (2ª parte)**. Art. 655: Obra por jornal, revista. v. 29, tomo 3. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1902.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 17 de abril de 1939.

BRASIL. **Decreto nº 40.296, de 6 de novembro de 1956**. Aprova o Regimento da Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 6 de novembro de 1956

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001**. Lei do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília, 2009.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.

BRUSCHI, M. **As mulheres na escolarização da educação física no espírito santo: professoras e autoras (1931-1936)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BRUSCHI, M.; et al. A formação docente na Escola de Educação Física do Espírito Santo: circulação de saberes e práticas na década de 1930. **Journal of Physical Education**, v. 28, p. 1-11, 2017.

CANTARINO FILHO, M.R. **Educação física no Estado Novo: história e doutrina**. Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1982.

CARNEIRO, F. F. B.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. **Práticas científicas em educação física: tradições e tensões**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CARVALHO, L. O. R. de. **Prescrições para os conteúdos de ensino da Educação Física: o debate em periódicos de ensino e de técnicas (1932-1960)**. 2017. Monografia de Graduação (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CARVALHO, M. M. C. de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Ed. da USP, 2001. p. 137-167.

CARVALHO, M. M. C. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: Pintassilgo, J. et al. (Org.). **História da Escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Edições Colibri/ Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa, 2006. p. 141-175.

CARVALHO, M. M. C. de. Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, Colômbia, n. 52, p. 92-113, jan./jun. 2007.

CARVALHO, R. M. **Educação Física escolar na educação de ensino e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, C. In corpore sano – Os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. *Antropolítica: Niterói*, nº 2, p. 61-78. 1º sem. 1997.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. O catálogo da imprensa periódica educacional paulista(1890-1996): um instrumento de pesquisa. In: _____. (Org.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo**. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 9-30.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história cultural entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. da Universidade da UFRGS, 2002.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, R. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-54.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

- Claparède, É. (1959). **A escola sob medida**. (M.L. Cirado Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. (Original publicado em 1920).
- Coll C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática; 1996.
- CRUZ, H. de F. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana:1890-1915**. São Paulo: Educ, Fapesp, 2000.
- DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.
- DARIDO, S.C; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S. C. et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, M. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: MR Cornacchia, 2007.
- DARNTON, R. Introdução. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (Org.). **Revolução impressa**: a imprensa na França (1775-1800). São Paulo: Edusp, 1996. p. 15-17.
- DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. (Org.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.
- FARIA, M. I.; PERICÃO, M. da G. **Dicionário do livro**: da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- FERREIRA NETO, A. A pedagogia no Exército e na escola: a Educação Física (1920-1945). **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, 1999a.
- FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no Exército e na escola**: a Educação Física brasileira (1880-1950). 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1999b.
- FERREIRA NETO, A. Apresentação. In: FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de Educação Física e esportes (1930- 2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.
- FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de Educação Física e esportes (1930- 2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.
- FERREIRA NETO, A.; MAIA, E. de M.; BERMOND, M. T. Revista de Educação Física: ciclo de vida, seção unidade de doutrina e lição de Educação Física (1932-2002). **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 91-118, jan./abr. 2003.
- FERREIRA NETO, A. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em educação física e esporte. In: DACOSTA, L. P. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 776-777.

FERREIRA NETO, A. et al. Por uma teoria da Educação Física brasileira na imprensa periódica de ensino, técnica e científica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n.4, out./dez. 2014.

FIGUEIREDO, P. K. **A história da educação física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FILGUEIRAS, J. M.. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)**, v. 33, p. 313-335, 2013.

FRAGA, A. B.; GONZÁLEZ, F. J. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra Gráfica, 2012.

FREITAS, L. L. L. de. **Hollanda Loyola, educação e educação física: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FREITAS, M. M. de. **O ensino em valores nos dispositivos curriculares para a Educação Física: das intencionalidades às prescrições didáticas (1996 - 2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FROSSARD, M. L., SANTOS, W. Das práticas pedagógicas à justificativa da Educação Física como componente curricular. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA*, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Cipa, 2014.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. Manuais escolares e pesquisa em História. *In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. (Org.). História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASPARELLO, A. M. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n.3, p. 147-177, set./dez. 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GÓIS JUNIOR, E.; GARCIA, A. B. A eugenia em periódicos da Educação Física Brasileira (1930-1940). **Revista da Educação física**, Maringá, v. 22, p. 247-254, 2011.

GÓIS JUNIOR, E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, p. 139-159, 2013.

GÓIS JÚNIOR, E. Georges Demy e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 37, n. 37, p. 144-150, 2015.

GÓIS JUNIOR, E.; MELO, V. A. DE; SOARES, A. J. G. Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 343-360, abr./jun. 2015.

GOIS JÚNIOR, E. A institucionalização da educação física na imprensa: a construção da escola superior de educação física de S. Paulo na década de 1930. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 701-714, abr./jun. De 2017.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na Revista Educação Física. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. v. 1000. 152p.

GONDRA, J.; SUASNABAR, J. Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado: Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881). **Historia de la Educación/Anuario SAHE**, Argentina, v. 17, n. 1, p. 3-22, 2016.

GONZALEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra Gráfica, 2013.

GRAMORELLI, L. C; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2009.

GUIDETTI, F. F. Notas sobre o teorizar em educação física: um olhar sobre a contribuição de Valter Bracht ao debate epistemológico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 257-274, jul./set. 2013.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, jan./abr., 2018.

JOB, I.; FREITAS, K. R. de. A colaboração na produção de artigos dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da ESEF, da UFRGS, entre 2007 e 2009: análise de rede social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 155-188, 2010. Número especial.

LINHALES, M. A. **A escola, o esporte e a energização do caráter**: Projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 266 Páginas.

LINHALES, M. A. Esporte e escola: astúcias na "energização do caráter" dos brasileiros. In: DEL PRIORE, Mary; MELO, Victor Andrade. (Org.). **História do esporte no Brasil**: do império aos dias atuais. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, p. 331-358.

LOYOLA, H. **Pequenos esportes**. Rio de Janeiro: Cia. Brasil Editora, [193-?a].

LOYOLA, H. **Voleibol**. Rio de Janeiro: Cia. Brasil Editora, [193-?b].

LUIZ, I. C. **Narrativas (auto)biográficas de formação continuada dos professores de Educação Física**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

LUIZ, I. C., et al. Práticas de apropriação dos professores de Educação Física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 70-88, dezembro/2014.

LUIZ, I. C., et al. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 93-108, maio/2015.

LUIZ, I. C., et al. Investigação, narrativa e formação continuada de professores de Educação Física: possibilidades para uma prática colaborativa. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 27, n. 1, e2721, 2016.

MARTINS, A. L. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MARTINY, L. E.; FLORÊNCIO, S. Q. do N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O referencial curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MATOS, J. M. C. **Conteúdos de ensino da educação física escolar**: da produção acadêmica às narrativas docentes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MATOS, J. M. C. et al. Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista da Educação física/UEM**, Maringá, v. 26, p. 181-199, 2015.

MELO, V. A. **Relações de intercâmbio entre Brasil, Uruguai e Argentina no âmbito da Educação Física/Ciências do Esporte**: reflexões a partir da viagem de 1945. Coletânea do V Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Maceió, 1997.

MORENO, A.. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, v. 37, p. 128-135, 2015.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

NINO, M. C. S.. Narrativas sequenciais na fotografia. **Graphos**, João Pessoa, v. 9, p. 137-144, 2007.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Telos Editora, 2012a.

NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Telos Editora, 2012b.

NÓVOA, A. A imprensa de Educação e Ensino. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em Revista**: A imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-32.

OLIVEIRA, A. S. F., et al. Inezil Penna Marinho: operações historiográficas na educação física (1940-1958). **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 291-302, abr./jun. de 2015a.

- OLIVEIRA, A. S. F., et al. Inezil Penna Marinho: lugares e práticas em periódicos da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 575-590, jul./set. de 2015b.
- OLIVEIRA, M. A. T. de. A construção dos currículos escolares de Educação Física: relações entre o planejamento tecnocrático e a experiência dos professores. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 171-216
- PARADA, M. Corpos físicos como corpos cívicos: práticas desportivas e Educação Física no Brasil sob o Estado Novo. In: SILVA, F. C. T. da; SANTOS, R. P. dos. **Memória social dos esportes**: futebol e política. A construção de uma identidade nacional. v. 2. Rio de Janeiro: Mauad Editora: Faperj, 2006. p. 155-184.
- PEREZ-GALLARDO, J. S. **Prática de ensino em Educação Física**: a criança em movimento. São Paulo: Editora FTD, 2010.
- PIRES, R. G.; SAMPAIO JÚNIOR, N. V. Proposições pedagógicas para referências curriculares de Educação Física na Bahia: reflexões a partir da realidade da DIREC 13. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 837-851, out./dez. 2012.
- PUCHTA, D. R.; OLIVEIRA, M. A. T. O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 272-279, 2015.
- QUITZAU, E. A.. Da `Ginástica para a juventude? a `A ginástica alemã?: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, p. 111-118, 2015.
- QUINTÃO, F. Q. Unidade de doutrina e pedagogia da Educação Física nos escritos de Hollanda Loyola (1939-1944). **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 291-303, 2. trim. 2008.
- RETZ, R. P. C. **Ver para fazer e aprender para ensinar**: prescrições pedagógicas em imagens para a Educação Física (1932-1960). [S.l.: s.n., 2018].
- ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-61, 2011.
- RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. Livro didático e tema transversal saúde: o que dizem os alunos? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Conbrace, 2011.
- SAMPAIO, M. M. F. Propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros para o ensino fundamental e médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7151-1-2-artigo-mec-propostas-curriculares-merces/file>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX**. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
- SANTOS, W. **Avaliação na educação física escolar**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. et al. O lugar das práticas pedagógicas de professores de educação física na construção de um livro didático: uma experiência de formação continuada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: Conbrace, 2015.

SANTOS, W. et al. Projeto Brincando de Circo: práticas compartilhadas no cotidiano escolar. In: SCHNEIDER, O.; GAMA, J. C. F. **Educação Física e seus caminhos: Programa de Educação Tutorial**. Vitória: Virtual Livros, 2017.

SANTOS, W. et al. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRAJETÓRIA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PERIÓDICOS (1932-2014). **Revista Movimento**, v. 24, p. 09-22, 2018.

SCHNEIDER, O. **Educação physica: a arqueologia de um impresso**. Vitória: Editora da Ufes, 2010.

SCHNEIDER, O. ; FERREIRA NETO, A. ; ALVARENGA, J. A. A escolarização e sua obrigatoriedade: debates na província do Espírito Santo (1870-1880). **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 28, p. 63-90, 2012.

SCHNEIDER, O. et al. A Educação Física, o esporte e o (Pan-)Americanismo em Revista (1932-1950). **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 245-256, 2. trim. 2014.

SCHNEIDER, O., et al. American influences in Brazilian physical education: clues in the specialised periodical press (1932–1950). **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 7, p. 1053-1070, 2016.

SCHNEIDER, O.; BRUSCHI, M.; FERREIRA NETO, A. Educação física e escolarização na Revista de Educação do Espírito Santo (1934-1937). **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 219-235, jul/set de 2012.

SEVCENKO, N. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, J. C. S.; GONDRA, J. G. (Org.) . **História da Educação na América Latina: ensinar & escrever**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDUERJ), 2011. v. 1. 283p

SILVA, J. C. S.; SOUZA, M. Z. M. Corpos Educados, Perigos Controlados: as contribuições da ginástica escolar para a remodelação urbana carioca. **Roteiro**, v. .., p. 237-254, 2013.

SILVA, J. C. S.; FAVARO, M. R. G. Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para se pensar e ensinar as histórias da educação. **Revista Brasileira de Histórica da Educação**, Maringá-PR, v. 14, n. 3 (36), p. 181-204, set./dez. 2014

SILVA, M. M.; FONTOURA, M. P. Educação do corpo feminino: um estudo na Revista Brasileira de Educação Física (1944-1950). **Revista brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 263-75, abr./jun. 2011.

SOARES, C. L. Uma educação pela natureza: o método de Educação Física de Georges Hébert. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 2, p.151-157, 2015.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SOUSA, F. C.; SOUZA JÚNIOR, M. O currículo e a Educação Física na Rede Estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 3-21, jan./mar. 2013.

SOUZA JÚNIOR, M. Educação física em ciclos de aprendizagens: análise da proposta da rede municipal de ensino de Recife. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Conbrace, 2005a. p. 2161-2168.

SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física num currículo por competências: análise da proposta da rede municipal de ensino de Recife. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Conbrace, 2005b. p. 2181-2184.

SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-101, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M., et al. Educação Física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, abr./jun. 2015.

TEIVE, G. M. G. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MANES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

TEIXEIRA, A. H. L.; SOUSA, E. S. de; ALVES, V. de F. N. Construindo uma proposta curricular de educação física na rede estadual de Minas Gerais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 14.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Conbrace, 2005.

TENÓRIO, K. M. R., et al. Propostas curriculares estaduais para educação física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz, Rio claro**, v. 18, n. 3, p. 542-556, 2012.

TERRA, V. D. S. **Pedaços do tempo, gestos partidos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Vitória, 2002.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VARNIER, T. R. V. **O Ensino em valores a partir das maneiras e artes de fazer**: possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000.

WARDE, M. J. Periodismo educacional: estados unidos, do século 19 às primeiras décadas do século 20. **História da Educação**, v. 20, p. 95-120, 2016.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o que ensinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

FONTES

A EDUCAÇÃO physica como deve ser compreendida e praticada. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 13, fev. 1937.

A EDUCAÇÃO physica como deve ser compreendida e praticada. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 9, fev. 1938.

A EUGENIA e a constituinte. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933.

A GYMNASTICA harmônica e a saúde. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 17, set. 1938.

A LUTA pela perfeição. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 16, abr. 1936.

ABADE, I. A. Estilização do método francês. Como fazê-la, em relação à educação física feminina, nos estabelecimentos de ensino secundário. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 27-28, maio 1936.

ABADE, A. A. Necessidade da educação física para firmar espiritual e fisicamente a personalidade da criança. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 14-16, abr. 1942.

ABREU, J. R. T. de. Cruzada civica e eugenia do C.M.E.F. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 1, abr. 1933.

ABREU, M. de. Mente sã em corpo sã. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 34, p. 1, ago. 1937.

ADAMS, H. W. Volley-ball technico. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 30-32, fev. 1937a.

ADAMS, H. W. Volley-ball technico. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 42-45, abr. 1937b.

ADAMS, H. W. Como ensinar o volley-ball technico. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 94-96, jul. 1937c.

ADAMS, H. W. Volley ball technico: como ensinar o volley ball technico. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 49-51, set. 1937d.

ALBERTO, C. Imprensa e esporte. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 79-80, [s. m.] 1932.

ALLEN, F. C. O segredo de fazer menos "fouls". **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 119-120, [s. m.] 1932.

AMARAL, F. P. do. O resurgimento da educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 10-11 e 73, mar. 1938.

ANDRADE, C. Objetivos e finalidades da educação física. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 15, p. 23-28, dez. 1957.

ANTINOÛS: padrão da educação integral. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1, fev. 1938.

AR livre: saltemos corda. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 22, ago. 1935.

ARAUJO, P. F. F. Educação física nos estabelecimentos de ensino. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 55-56 e 74, out. 1940.

ARRUDA, A. Fatores fisiológicos da eficiência do nadador. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 50, fev. 1944.

ASHLES, C. W. O volley-ball já não é mais “um jogo para velhos”. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 43-44, set. 1936.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 63, jul. 1941.

ASSOCIAÇÃO de professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 27, p. 1, abr. 1946.

AZEVEDO, F. Antinoüs. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-14, set. 1936.

AZEVEDO, F. ANTINOÜS: padrão da educação integral. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1, fev. 1938.

AZEVEDO, F. O papel do professor moderno de educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 15-17, fev. 1937a.

AZEVEDO, F. O problema da hygiene social pela educação physica: medidas que o resolvem. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 8-10, set. 1937b.

“Âs de ouro”: dança para festa escolar. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 33, jan. 1941.

“Bailado das neves”: (bailado russo – representa um temporal de neve). **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 27, fev. 1941.

BALL, Wm. H. Código de honra do atleta amador. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 83-85, [s. m.] 1932.

BARBOSA, R. Conceito e importância da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 10-11 e 76, maio 1940a.

BARBOSA, R. Conceito e importância da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 10-11 e 61-64, jun. 1940b.

BASTOS JUNIOR, J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 29-32, maio 1938a.

BASTOS JUNIOR, J. S. Basket-ball técnica individual e seu desenvolvimento. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 33-35, jul. 1938b.

BASTOS JUNIOR, J. S. Basket-ball técnicas individual e seu desenvolvimento. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 3-5, ago. 1938c.

BASTOS JUNIOR, J. S. Basket-ball técnica individual e seu desenvolvimento. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 11-14, set. 1938d.

BASTOS JÚNIOR, J. S. Basket-ball: técnica individual e seu desenvolvimento coordenação do cap. J. S. Bastos Junior. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 10-11, out. 1938e.

BASTOS JUNIOR, J. S. Basquetebol: técnica individual e seu desenvolvimento coordenação dos cap. J. S. Bastos Júnior instrutor da E.E.F.E. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 33-36, nov. 1938.

BELCHIOR, F. Inovações esportivas. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 11-12, nov. 1941.

BERRY, E. Systemas de educação physica: suas características e valores. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 16-18 e 55, dez. 1932.

BENNET, V. S. Signaes com as mãos para juizes. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 43, set. 1936.

BLANCO, R. V. Contos, musica, rondas, danzas gymnasticas. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 42, p. 30-32, set. 1947.

BRASIL, C. B. Ginástica de aparelhos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 34-35, ago. 1938a.

BRASIL, C. B. Ginástica de aparelhos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 57-58, set. 1938b.

BRASIL, C. B. Ginástica de aparelhos pelo cap. Clóvis Bandeira Brasil instrutor da E.E.F.E. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 44-45, out. 1938c.

BRASIL, C. B. Ginástica de aparelhos pelo cap. Clóvis Bandeira Brasil instrutor da E.E.F.E. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 30-31, nov. 1938d.

BRASIL, C. B. Ginástica de aparelhos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 36-37, jul. 1938e.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 17 de abril de 1939.

BRASIL. Ministério de educação e saúde/Divisão de Educação Física. Diretrizes para a educação física nos estabelecimentos de ensino secundários. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 42, p. 7, set. 1947.

BORGES, H. Capoeira. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 60, p. 10-13, [s. m.] 1948.

BOROTRA, J. A pelota basca. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 108-109, dez. 1936.

BOSCOLI, G. Valor do “coach” num team. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p.45-48, [s. m.] 1932.

BRANCO, P. C. Do emprego dos raios infra-vermelhos associados aos raios ultra-violetas. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 11, p. 26-27, out. 1933a.

BRANCO, P. C. Da eugenia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 19, nov. 1933b.

BROWN, F. Commentarios sobre basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 67-68, [s. m.] 1932.

BROWN, F. C. Technica de football. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 69-70, abr. 1937.

CABEZAZ, Joaquim. Biográfica de Ling: conferencia realizada na universidade do Chile em julho de 1937. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 23-29 e 58, out. 1939.

BRANCO, P. C. A educação física e a eugenia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 54, p. 45, ago. 1942.

CABEZAZ, J. Biográfica de Ling: conferencia realizada na universidade do Chile em julho de 1937. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 23-29 e 58, out. 1939.

CANESSA, G. L. Aplicação da anatomia à educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 11, p. 14-21, nov. 1944.

CAPA. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, s. p., jun. 1941.

CAPA. Educação Physica, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1, [s. m.] 1932.

CAPA. Educação Physica, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1, [s. m.] 1933.

CAPA. Educação Physica, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1, [s. m.] 1936.

Capitão Janga: bailado para festas escolares. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 29, out. 1941.

CARLSON, H. C. Fundamentos do basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 103-108, [s. m.] 1932.

CARNICELLI JUNIOR. A organização eficiente como pedra angular do progresso. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 3-4, set. 1937.

CASTILLO, J. P. Educação physica: necessidade e importância da educação physica – conceito da educação physica – fins da educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 20-22 e 92, abr. 1937.

CAVALCANTI, N. Unidade de doutrina. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932.

CAVALCANTI, P. O encerramento do ano letivo de 1937 na E.E.F.E. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 37, p. 1-2, dez. 1937.

CHATEAUBRIAND, A. Dinâmica corporal. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 1, dez. 1934.

CHIOCCA, R. Bola ao cesto feminino. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 99-100, [s. m.] 1932.

COLONIA, I. R. Unidade de doutrina. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933.

COMO se organiza um campeonato. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 115-116, [s. m.] 1932.

CONCURSOS de trabalhos de Educação Física. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, 1944.

CRABBE, B. Uma lição de crawl. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 49-51, mar. 1934.

Cromie Sc. Volley-ball nos collegios. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 40-42, set. 1936.

CROMWELL, D. B. O salto de distancia em corrida. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 36-41, abr. 1937.

CROSSMAR, N. Volley-ball para senhoras e moças. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 45, set. 1936a.

CROSSMAR, N. Regras para moças de escola elementar. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 45-46, set. 1936b.

CUNHA, J. M. Nos domínios da eugenia: cuidados necessários à conservação da saúde e melhoramento da raça. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 26, p. 6-7, set. 1935.

Dansa: para as festas escolares – bailado dos índios. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 38-39, jun. 1940.

Direção Técnica das Seções. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 47, s.p., fev. 1948.

EDITAL: departamento nacional de educação: divisão de educação física: concurso de contribuições para o método nacional de educação física. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 9, p. 29-30, abr. 1944.

EDITORIAL. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 2, s.p., dez. 1932.

EDITORIAL. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 11, mar. 1934.

EDITORIAL. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 11, abr. 1936.

EDITORIAL. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 11, fev. 1937.

EDITORIAL. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 6, abr. 1937.

EDITORIAL. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 9, fev. 1938.

EDITORIAL: nosso reaparecimento. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 6, p. 5-6, jan. 1953.

EDITORIAL: quinze anos de labor e de luta. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 7, p. 5-6, jan. 1954.

EDUCAÇÃO física infantil. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933.

Escola Nacional de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, ano IX, n. 9, p. 35-52, jan./jun. 1956.

ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO. **Regulamento de educação física (1ª parte)**. Rio de Janeiro: Biblioteca de "A Defesa Nacional", 1934.

EXAME prático: provas de eficiência física. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 13, p. 37-48, jul. 1955.

EXPEDIENTE. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 48, mar. 1948.

FALCÃO, R. Educação para a vida. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 16, p. 9, dez. 1958.

FISCHER, L. Recompensas da saúde physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 14-15 e 78, maio 1938.

FLORENTINO, R. Educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 9 e 69, jan. 1939.

FORÇAS latentes. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 3, dez. 1937.

FRANCIS, J. Considerações gerais. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 10-11, jan. 1940.

FREITAS, A. S. A educação física sob o ponto de vista psicológico: orientação colhida na obra de Lafarge e Nayrac. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 30-34, jun. 1938

GEROT, H. de. O valor da ginastica de Ling. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 30-32, jun. 1939.

GOSS, G. Natação elementar. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 21-28, fev. 1939.

GUÉRIOS, S. F. M. Dansas regionais ou folklóricas: divulgação do departamento feminino da A.P.E.F. de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 40, p. 28-31, jul. 1947a.

GUERIOS, S. F. M. Ginástica feminina: seção demonstrativa. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 44, p. 33-37, nov. 1947b.

GUERIOS, Stella F. M. Educação física feminina. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 40, p. 10-16, jul. 1947c.

GUERIOS, S. F. M. Plano de demonstração: ginástica feminina m...**Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 53, p. 7-9, ago. 1948.

GULLION, B.. Technica do lance livre em basket-ball [bola ao cesto]. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 46-49, set. 1933.

HOFFER, J. Atletismo. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 15-16, set. 1933a.

HOFFER, J. CORRIDAS. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 17-24, set. 1933b.

HOFFER, J. BARREIRAS. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 24-26, set. 1933c.

HOFFER, J. ARREMESSO de peso. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 26-27, set. 1933d.

HOFFER, J. ARREMESSO do disco. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 29-30, set. 1933e.

HOFFER, J. ARREMESSO do dardo. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 30, set. 1933f.

HOFFER, J. SALTO de distancia com impulso. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 31-32, set. 1933g.

HOFFER, J. SALTO de altura com impulso. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 33-34, set. 1933h.

HOFFER, J. SALTO com vara. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 35-38, set. 1933i.

HUNGERFORD, M. J. Refazendo o povo alemão: a educação física em larga escala é o centro do programa nazista. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 31-32, out. 1935.

JAMESON, S. H. A educação física à luz das ciências sociais. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 10-11, mar. 1940a.

JAMESON, S. H. A educação física à luz das ciências sociais. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 10-11 e 74-75, abr. 1940b.

JOGOS EDUCATIVOS. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 46, jun. 1941.

JOHNSON D. M. H. Volley-ball para homens de negocio. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 44, set. 1936.

KEOGAN, G. Qualidades de um bom jogador de basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 61-63, [s. m.] 1932.

LANGTON, C. V. Saúde e educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 17-18 e 70-71, fev. 1938.

LAVEAGA, R. E. Como conduzir um torneio de volley-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 33-36, set. 1936a.

LAVEAGA, R. E. Introdução do volley-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 36-40, set. 1936b.

LEITE, J. B. ["Sem título"]. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, s. p., jun. 1941a.

LEITE, J. B. ["Sem título"]. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 5, dez. 1941b.

LEITE, J. B. ["Sem título"]. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, s. p., mar. 1942.

LEITE, J. B. ["Sem título"]. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 8, [s. p.], dez. 1943.

LEITE, J. B. Nosso programa. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, s. p., jan. 1944a.

LEITE, J. B.. Apresentação. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 11, p. 5, dez. 1944b.

LEITE, J. B. Limites dos campos de ação do professor de educação física, do médico especializado, do técnico desportivo e do treinador massagista. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, p. 39-44, abr. 1944c.

LEITE, J. B. Vencendo obstáculos. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 19, p. 1, jul./ago. 1945.

LIMA, A. Natação: considerações sobre o nado de costas. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 15-16, ago. 1942.

Ling e sua obra. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 14-17 e 67 e 71, ago. 1939.

- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 24-25, jun. 1933a.
- LIRA, A. P.. Estudos dos lançamentos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 24-25, ago. 1933b.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 22-24, out. 1933c.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 33-36, jan. 1934a.
- LIRA, A. P. Estudo dos lançamentos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 5-8, abr. 1934b.
- LIRA, A. P. Página atlética: ensinando por gravuras. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 27, jul. 1938a.
- LIRA, A. P. Página atlética ensinando por gravuras. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 7, ago. 1938b.
- LIRA, A. P. Página atlética ensinando por gravuras. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 51, set. 1938c.
- LIRA, A. P. Página atlética ensinando por gravuras: pelo capitão Antônio Pereira Lira campeão brasileiro de peso. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 31, out. 1938d.
- LIRA, A. P. Pagina colegial: jogos esportivos praticados pelos colegiais da Alemanha e dos U.S.A. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 9, jun. 1938e.
- LIRA, A. P. Página colegial: como se diverte a mocidade do mundo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 11, jul. 1938f.
- LIRA, A. P. Uma aula de ginástica de aparelhos na Reichs Academy de Berlim. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 7-9, maio 1938f.
- LIRA, A. P. Jogos educativos. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 33, ago. 1941.
- LIRA, A. P. Editorial. Nosso aparecimento. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, s. p., out. 1945.
- LLOYD, F. S. A sociologia da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 10-12, out. 1939.
- LOISEL, E. Método alemão.. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 8-9, out. 1939.
- LOMBORG, A. C. Defesas especiaes em basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 51-57, set. 1936.
- LOTUFO, J. A educação física na Suécia. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 46-48, dez. 1938.
- LOTUFO, J. O valor da ginástica. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 54, mar. 1941.
- LOURENÇO FILHO. Educação e cultura fisica. **Revista de Educação Fisica**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 5-6, abr. 1933.

LOURENÇO, FILHO. Psicologia e Educação Física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, p. 1, n. 23, jun. 1935.

LOURENÇO FILHO. Educação e cultura física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 10-11, nov. 1940.

LOURENÇO FILHO. Psicologia e educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, p. 5-6, abr. 1944a.

LOURENÇO FILHO. Psicologia e educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 5, p. 10-11, maio 1944b.

LOURENÇO FILHO. Psicologia e educação física: como observar os alunos. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 6, p. 8-9, jun. 1944c.

LOURENÇO FILHO. Psicologia e educação física: IV – atributos da personalidade. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 8, p. 2-4, ago. 1944d.

LOYOLA, H. Educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 9 e 65, out. 1939.

LOYOLA, H. Educação física nos colégios: como organiza-la e dirigi-la em um estabelecimento de ensino. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 50-56, jan. 1940a.

LOYOLA, H. Para um método nacional. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 12-13, fev. 1940b.

LOYOLA, H. Lição de educação física: ciclo secundário – 1º grau. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 62-63, jan. 1940c.

LOYOLA, H. Educação física infantil: segunda infância. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 55-57, maio 1940d.

LOYOLA, H. Educação física infantil: primeira infância – período pré-escolar. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 37-40, abr. 1940f.

LOYOLA, H. Educação física infantil: terceira idade. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 50-51 e 72, jun. 1940e.

LOYOLA, H. Pánamercanismo. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 11, jun 1942.

MACHADO, E. R. C. Danças folclóricas brasileiras. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 16, p. 87-94, dez. 1958.

MAGNIN, H. A dança embeleza o corpo e levanta o espírito. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 18-19, nov. 1939.

MARINHO, I. P. II conferência: qualidades do professor de educação física. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 37-51, jun. 1941.

MARINHO, I. P. Clássicos: Rabelais. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 68, p. 18-21 e 50-51, set. 1942a.

MARINHO, I. P. História da educação física: clássicos – Tomas Morus. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 70, p. 18-19, nov. 1942b.

MARINHO, I. P. História da educação física: clássicos – Aléxis Carrreu – o homem esse desconhecido. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 18-21 e 51, jan./fev. 1943a.

MARINHO, I. P. A educação física dentro da escola nova. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 74, p. 41, maio/jun. 1943a.

MARINHO, I. P. História da educação física: clássicos – Aléxis Carrel – o homem esse desconhecido. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 72, p. 18-21 e 51, jan./fev. 1943b.

MARINHO, I. P. Apontamentos sobre a evolução da educação física na escola secundária. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 6-14 e 41-45, abr. 1944.

MARINHO, I. P. Fundamentos bio-sócio-psico-filosóficos dos programas de educação física na escola secundária. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, p. 25-32, abr. 1944.

MARINHO, I. P. O conceito bio-sócio-psico-filosófico da educação física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 10, p. 7-29, ago. 1944.

MARINHO, I. P. A educação física dentro do quadro geral da educação. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 82, p. 6-7, 18 e 22, ago. 1944a.

MARINHO, I. P. A educação física dentro do quadro geral da educação. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 82, p. 6-7, 18-22, ago. 1944b.

MARINHO, I. P. O estado nacional e a educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 12, p. 2-5, dez. 1944.

MARINHO, I. P. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 8, p. 5-17, ago. 1944c.

MARINHO, I. P. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, p. 13-39, dez. 1944.

MARINHO, I. P.. Obrigações do professor de educação física nos estabelecimentos de ensino secundário. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 8, p. 38-39, ago. 1944d.

MARINHO, I. P. Os clássicos e a educação física – J. J. Rousseau: “Emile ou de l’Education” (*). **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 10-17, jan. 1944a.

MARINHO, I. P. Os classicos e a educação física: Pestalozzi, “Leonardo e Gertrudes” e “como ensina Gertrudes a seus filhos”. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 9, p. 10-12, set. 1944b.

MARINHO, I. P. Os classicos e a educação física: Pestalozzi, “Leonardo e Gertrudes” e “como ensina Gertrudes a seus filhos”. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 9, p. 10-12, set. 1944c.

MARINHO, I. P. A educação física, elemento indissociável de educação: alguns aspectos do quadro geral de idéias da divisão da educação física do ministério da educação e saúde. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 16, p. 21-31, abr. 1945a.

MARINHO, I. P. Subsideos para a história da capoeiragem no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 15, p. 2-9, mar. 1945c.

MARINHO, I. P. Sociologia e educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 18, p. 12-17, jun. 1945f.

MARINHO, I. P. A evolução dos métodos e conceitos de educação física dominantes no Brasil durante o século XIX. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 22, p. 3-7, nov. 1945d.

MARINHO, I. P. Conceito e métodos de educação física dominantes no Brasil durante o século XX, até adoção do método francês. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 23, p. 2-10, dez. 1945e.

MARINHO, I. P. As críticas ao método francês na França e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 24, p. 4-9, jan. 1946a.

MARINHO, I. P. A experiência do método francês e a necessidades de um método nacional de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 25, p. 2-3, fev. 1946b.

MARINHO, I. P. Psicologia aplicada à educação física da criança. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 35, p. 6-14, fev. 1947.

MARINHO, I. P. Ginástica feminina moderna: origens e fundamentos. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 9, p. 35-52, jan./jun. 1956.

MARTINS, I. G. A defesa de Georges Demeny: insincero ou não? **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932.

MARTINS, I. G. Comparando... **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 36-37, jun. 1933.

MARTINS, I. G. Educação sensorial. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 26-27, maio 1933.

MCLOY, C. H. Objetivos olvidados da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 24-29, nov. 1940.

MENDONÇA, D. S. O crawl, estilo natural por excelência. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 25, nov. 1935.

MIRANDA, Nicanor. O prefácio da “arte ginástica alemã” de Jahn. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 4, p. 21-22, abr. 1944a.

MIRANDA, N. Anotações históricas à margem do prefácio da “arte ginástica alemã de Jahn”. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 5, p. 4-5, maio 1944b.

MIRANDA, N. A bibliografia de Jahn. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 7, p. 39-40, jul. 1944c.

MIRANDA, N. A bibliografia de Jahn. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 8, p. 21-25, ago. 1944d.

MIRANDA, N. A biblioteca de Jahn. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 9, p. 3-4, set. 1944e.

MIRANDA, N. As leis da ginástica, de Jahn. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 18, p. 2-3, jun. 1945.

MORAES, C. Algumas combinações de sucesso. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 97-98, [s. m.] 1932.

MORAES, Cyro A. Callisthenia: série de exercicios livres. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 29-45, dez. 1932.

MOLINA, A. de M. Importancia da educação fisica para um povo: o metodo adotado. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932.

MORAES, Cyro. Gymnastica: as “pyramides” gymnasticas e sua significação. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 65-70, set. 1936.

MOTTA, C. F. Sugestões para programas de educação física na escola primaria. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 27, p. 2-4, abr. 1946.

NEVES, J. A. Educação física secundaria. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 89, p. 24-26, out. 1958.

NOVAIS, Iris Costa. O valor do jôgo na educação física elementar. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 27, p. 5-6, abr. 1946.

O MÉTODO francês em face da criação de outros métodos adaptaveis ao Brasil: contribuição da E.E.F.E., ao congresso de educação física realizado no estado de São Paulo, pela associação de professôres de educação física dêsse estado, em 1947. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 58, p. 2-5, abr./mar. 1948.

O NOSSO jogo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 26, p. 13, set. 1935.

O NOVO manual de educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 57, p. 2-4, jan. 1948.

OBJETIVOS da educação física. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 59-60, jun. 1946.

OEST, H. Os factores de brilho de uma partida de basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 81-82, [s. m.] 1932.

OLINTO, P. Educação fisica, educação psiquica. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933

OLIVEIRA, B. Basquetebol: a sùmula de basquetebol. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 5-7, fev. 1942.

OS CONCURSOS promovidos pela divisão de educação física em 1945. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 22, p. 9-13, nov. 1945.

OS GRANDES mestres da educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 21, mar. 1934.

OS PROPAGADORES da educação física no século XIX. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 21 e 31, nov. 1939.

PACHECO, R. Bola ao cesto. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 95, [s. m.] 1932.

PARA ser ágil. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 20-22, dez. 1935.

PARAENSE, L. Baseball. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 61, p. 15-17, [s. m.] 1949.

PEREGRINO JUNIOR. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, p. 7-12, dez. 1944.

PEREGRINO JÚNIOR. Dinamogenias em educação física. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano V, n. 5, p. 49-59, set. 1949.

PEREIRA, E. M. O. Descrição do folclore. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 45, p. 25, dez. 1947.

PEREIRA, E. M. O. O folclore na classificação das ciências. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 46, p. 14, jan. 1948a.

PEREIRA, Elza Maria de Oliveira. O campo de folclore – realidade infra-histórica – dados folclóricos. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 49, p. 8-9, abr. 1948b.

PEREIRA, Elza Maria de Oliveira. Fontes do folclore brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 57, p. 34, dez. 1948c.

PETRARCHA, O. Cumpre ennobrecer o corpo e o espirito. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 20-21, jan. 1938.

PIASECK, E. A LIGA das nações e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932a.

PIASECK, E. A LIGA das nações e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932b.

PIASECK, E. A LIGA das nações e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932c.

PIASECK, E. A LIGA das nações e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933.

PIASECK, E. A EDUCAÇÃO física na Europa: estudo comparado e apreciação dos diversos métodos conforme o relatório do dr Eugênio Piaseck, professor da faculdade de medicina de poznam. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 55-59, nov. 1938a.

PIASECK, E. A educação física na Europa: estudo comparado e apreciação dos diversos métodos conforme o relatório do Dr. Eugênio Piaseck, professor da faculdade de medicina de Poznam. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 54-58, dez. 1938b.

PINHEIRO, J. R. Militarismo e educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932a.

PINHEIRO, J. R. O exercito e o 5º congresso de educação. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932b.

PINHEIRO, J. R. A pedagogia e a educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933.

PINTO, R. O Brasil Precisa do. Contra capa. **Revista de Educação Física**. Ano 1, n. 1, s.p., mai. 1932.

PLANO de treinamento físico: corrida de 1000 (revezamento). **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 68, p. 21-22, [s. m.] 1951.

PROGRAMAS de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 42, p. 15, set. 1947.

PRICE, H. D. Paradas. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 34-35, maio 1938a.

PRICE, H. D. Paradas: força conjugada trabalho em dupla. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 29-30, jun. 1938b

PRICE, H. D. Paradas: força jugada trabalho em dupla. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 13-14, jul. 1938c.

PRICE, H. D. Equilíbrio sobre as mãos. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 30-31, fev. 1938d.

RAMALHO, S. Determinação da idade fisiológica das crianças pelos dados antropológicos registrados graficamente: método brasileiro. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 2-3, ago. 1936.

RAMOS, A. A educação física elementar sob o ponto de vista da caracterologia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 33, p. 35-36, out. 1936.

RAMOS, A. A formação física e o caráter. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 10-11, mar. 1941.

RAMOS, A. Antropologia e educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 69, p. 12-13 e 43-46, out. 1942.

RAMOS, J. J. Educação física feminina. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 35-38, dez. 1937.

RAMOS, J. J. A moderna ginástica sueca. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 3-5, jan. 1953.

RAMOS, J. J. A moderna ginástica sueca. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 7-9, abr. 1952.

RAPOSO, Jair G. A infância, a adolescência e os problemas da orientação educacional. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 85, p. 3-5, nov. 1957a.

RAPOSO, Jair G. A infância, a adolescência e a formação do caráter. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 86, p. 44-46, dez. 1957b.

RAPOSO, Jair da Graça. A infância, a adolescência e a necessidade da pratica dos esportes. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 11-12, jul. 1958.

REIFF, J. Manobras de defesa. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 32-37, ago. 1939.

REVISTA TECHNICA que visa apoiar a causa da educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, s. p, 1932.

REZENDE, Murgel Oswaldo. Technica de basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-37, [s. m.] 1932.

- REZENDE, O. M.. O “abc” do basket-ball. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 19-26, dez. 1932.
- REZENDE, O. M.. Os sports collectivos como arma de combate aos instintos egoisticos. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15, abr. 1936.
- ROCHA, J. F. Basquetebol: processos de ataque. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 6, dez. 1941.
- ROCHA, J. F. Basquetebol: marcação homem a homem. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 17-18, abr. 1942a.
- ROCHA, J. F. Basquetebol: marcação por zona. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 43-44, jun. 1942b.
- ROCHA, M. Educação física racional. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 14-33, jun. 1941.
- ROCHA, M. A lição de educação física e os processos de trabalho físico do método francês. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 48 e 52-54, ago. 1941.
- RODRIGUES, O. C. L.; DOERNT, M.. Ginástica clássica de aparelhos: resposta a três perguntas. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XXVII, n. 92, p. 25-28, ago. 1959.
- ROGERS, F. R. Afinal de contas para que jogar volley-ball? **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 46-48, set. 1936.
- ROLIM, I. F. Lição de educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932.
- ROLIM, I. F. Jogos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 3-5, maio 1933.
- ROLIM, I. F. Aos instrutores de educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 6-7, jan. 1934.
- ROUET, M. A educação física: método de aperfeiçoamento individual e social. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 12-13 e 74, dez. 1938.
- SALZANO, E. Educação Física. Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 7-11, jul. 1935.
- SANT’ANNA, E. R. de. De volta! **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 56, p. 1, nov. 1947.
- SANTOS, H. Vale tudo... **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 28-29, dez. 1933.
- SANTOS, H. Vale-tudo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 79, p. 15, [s. m.] 1955.
- SANTOS, M. R. Campeonatos collegiaes. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 93-94, [s. m.] 1932.
- SESSÃO DE GINÁSTICA de chão. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, [s. p.], jan. 1953.
- SHARMAN, J. R. A psicologia da educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 12-13 e 70, fev. 1939a.

SHARMANN, Jackson. A psicologia da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 28/29, p. 9 e 82-86, mar./abr. 1939b.

SILVA, A. B. Tipos de atividades apropriados para integrar um programa de educação física masculino para as escolas secundárias do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 44, p.18-22, nov. 1947a.

SILVA, A. B. Tipos de atividades físicas para integrar um programa de educação física masculina para as escolas secundárias do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 45, p. 42-44, dez. 1947b.

SILVA, V. de L. Princípios pedagógicos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 30, p. 11, mar. 1936.

SIMS, H. J. Histórico do basket-ball no Brasil. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 53-58, [s. m.] 1932.

SOARES, M. P. Jogos, rondas e danças regionais. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 57, p. 36, dez. 1948.

SOARES, M. M. Bases para os programas de educação física nas escolas primárias. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 26, p. 9-11, mar. 1946.

SOBRINHO, B. L. A educação física no Brasil. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 1, ago. 1936.

SOBRINHO, O. R. Definições de Educação Physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 14, set. 1933.

SOUZA, V. S. A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 23, supl., dez. 2016, p.93-110.

STAHL, S. La gimnasia ritmica y la danza como factores importantes en la educacion moderna del nino. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 47, p. 51-52, fev. 1948.

STAHL, S. Da Venezuela: plan de trabajo por Steffy Stahl. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 58, p. 26-27, jan. 1949.

STOFFEL, F. P. M. O controle médico da educação física em suas relações com a biotipologia e a endocrinologia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 9-11, maio 1936.

STOFFEL, F. P. M. Biotipologia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 17-24, dez. 1937.

STUDART, L. B. A educação física como fator higiênico. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 37, p. 39-40, dez. 1937.

SUGESTÕES para programas de educação física destinados às escolas primárias. O que a sociedade política exige da criança no período correspondente à escola primária. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 8, p. 11-33, dez. 1943a.

SUGESTÕES para programas de educação física destinados às escolas primárias. Como os exercícios físicos poderão contribuir para o melhor

desenvolvimento da criança na escola primária. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 8, p. 29-30, dez. 1943b.

SUMMERS, J. S.; MORAES, C. Methodos de educação physica escolar. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 46, dez. 1932.

SUMMERS, J. S. A educação physica da criança. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 8-10, nov. 1937.

SUMMERS, J. S. Principios de educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 9 e 65, out. 1938.

SUREN. Medicine-ball. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933.

SUREN. Exercícios com o “medicine-ball”. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 22-24, dez. 1939.

SZAJNFERBER, S. Jogos militares. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 60, [s. p.], [s. m.] 1948.

SZAJNFERBER, S. Jogos militares. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 62, p. 22, [s. m.] 1949.

TARGA, J. F. O moderno sistema sueco de ginástica. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 15, p. 29-41, dez. 1957.

TAVARES, L. S. Educação respiratória. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 21, p. 4-5, abr. 1935.

TEIXEIRA, J. P. Os sentimentos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 89, p. 42, out. 1958.

TEIXEIRA, P. Lição de educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933.

TIGHE, B. C. Função da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 57-58 e 73, set. 1940.

TORNEY JR, J. Jogo, exercicios e planos para o ensino de bola-ao-cesto. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 31-34 e 68-71, maio 1939.

VALERIO, A. Educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933.

VAZ, M. J. Ginástica feminina moderna. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 7, p. 39-48, jan. 1954.

VAZ, M. J. Ginástica feminina moderna. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 9, p. 53-72, jan./jun. 1956.

VAZ, M. J.; STRAMANDINOLI, C.. Programas de “educação física” para o jardim de infância e escola primária, secundária, comercial e superior. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 35-39, nov. 1947.

VAZ, M. J.; TANCREDI, L. P. A “acrobacia” como atividade educacional. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 69-78, jun. 1947.

VIANA, M. G. A filosofia e a pedagogia. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 73, p. 1, abr. 1953.

VIDA ao ar livre. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 26, p. 20-21, out. 1935a.

VIDA ao ar livre. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 22-28, out. 1935b.

VIEIRA, F. A natação como escola de educação moral. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 9 e 74, dez. 1938.

VOLLEY ball. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 26-27, dez. 1933.

VOLLEY-BALL: instruções para iniciantes. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 34-36, abr. 1934.

VOLLEY-BALL gigante: jogo preliminar de ensino. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 16, p. 33, jul. 1934.

WARNER, A. W. A educação física através do mundo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 32-33, ago. 1935b.

WARNER, A. W. A educação física através do mundo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 30-32, nov. 1935a.

WELDON, L. D. O lançamento do dardo. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 23-25 e 72, set. 1940.

WELLS, C. Bola ao cesto: treinamento fundamental. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 26-31 e 78, jan. 1939.

WOEBEKEN, Ingrid. Programa de atividades físicas para alunos do sexo feminino. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 15, p. 95-100, dez. 1957.

WOOD, A. Callistenia. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 50-55, ago. 1938.

WOOD, A. Esboço histórico da educação física. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 14-16 e 57-58, set. 1939.

WOOD, A.; Thomas, D.; CASSIDY, R. F. A philosophia da educação physica. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 17-18, mar. 1934.

ZAMORA, J. D. O poder da expressão da dança. **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 22-23, nov. 1939.

APÊNDICE

Alexis Carrel

Biologista francês. Estudou Medicina na Universidade de Lyon, graduando-se em 1900. Recebeu o Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia em 1912, pelo desenvolvimento da técnica da transfusão de sangue.

Alfred Binet

Pedagogo e psicólogo francês, conhecido por sua contribuição no campo da psicometria. Foi considerado o inventor do primeiro teste de inteligência.

Alfredo Colombo

Foi professor de Educação Física e diretor da Divisão de Educação Física do Brasil na década de 1950. Uma das principais medidas tomadas foi a desobrigação da aplicação do método francês nas escolas.

Alfred Cecil Wood

Professor de história moderna na Universidade de Nottingham, entre 1951 a 1960.

Alfredo M. Aguayo

Educador e escritor porto-riquenho. Viveu em Cuba, onde atuou como professor na Universidade de Havana.

Angela Isadora Duncan

Coreógrafa e bailarina norte-americana, considerada a precursora da dança moderna.

Angelo Mosso

Fisiologista italiano, que inventou a primeira técnica de neuroimagem, conhecida como "equilíbrio da circulação humana".

Anísio Spínola Teixeira

Jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundindo os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos.

Auguste Émile Faguet

Escritor e crítico literário francês.

Aristóteles

Filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande. Seus escritos abrangem a Física, a Metafísica, as leis da poesia e do drama, a música, a Lógica, a retórica, o governo, a ética, a Biologia e a Zoologia.

Arno Heinrich Gottfried Arnold

Médico desportivo, foi primeiro professor universitário alemão de Medicina desportiva.

Arnold Gesell

Psicólogo clínico americano, pediatra e professor da Universidade de Yale. Conhecido por suas pesquisas e contribuições para o campo do desenvolvimento infantil.

Arthur Ramos de Araújo Pereira

Psiquiatra, psicólogo social, etnólogo, folclorista e antropólogo brasileiro. Obteve destaque nos estudos sobre o negro e sobre a identidade brasileira, com importante papel no processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil.

Artur Higgins

Professor de Educação Física do Distrito Federal, no começo do século XX no Brasil.

Artur I. Gates

Professor titular de Psicologia educacional da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América.

Bertrand Arthur William Russell

Matemático, filósofo e lógico.

Carl Gustav Jung

Psiquiatra e psicoterapeuta suíço, que fundou a psicologia analítica. Jung propôs e desenvolveu os conceitos de personalidade extrovertida e introvertida, arquétipo e inconsciente coletivo.

Carl Ransom Rogers

Psicólogo, desenvolvedor da abordagem centrada na pessoa. Sua dedicação à construção de um método científico na Psicologia foi reconhecida pelo prêmio da Associação Americana de Psicologia.

Claude Bernard

Médico e fisiologista francês, conhecido pela criação da Medicina experimental/baseada em evidências. É considerado um dos principais iniciadores da linha experimental hipotético-dedutiva.

David Émile Durkheim

Sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. Criou a disciplina acadêmica da sociologia e, com Karl Marx e Max Weber, é comumente citado como o principal pensador da ciência social moderna e pai da sociologia.

Décimo Júnio Juvenal

Poeta e retórico romano, autor das *Sátiras*.

Édouard Claparède

Neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, se destacou pelos estudos nas áreas da psicologia infantil, da Pedagogia e da formação da memória. Em 1912, fundou em Genebra o *Institut Jean-Jacques Rousseau*, uma academia voltada para a investigação e o ensino da psicologia e da psico-pedagogia.

Eduard Spranger

Filósofo, pedagogo e psicólogo alemão.

Edward Lee Thorndike

Psicólogo americano, formulou a Lei do Efeito, que seria de grande utilidade para a Psicologia Comportamentalista. De acordo com essa lei, todo comportamento de um organismo vivo tende a se repetir, se for recompensado.

Emile Jacques Dalcroze

Austríaco, criador de um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal expressivo, mundialmente difundido a partir da década de 1930. Com sua pedagogia musical, Dalcroze se torna o precursor dos chamados métodos ativos na área da educação musical.

Elin Falk

Líder da ginástica sueca, desenvolveu exercícios especiais para crianças e exercícios "orientados para a atitude". Falk publicou exercícios diurnos em ginástica e ginástica com brincadeiras e esportes.

Erich Heckel

Pintor e gravador alemão, membro fundador do grupo Die Brücke ("A Ponte") que existiu em 1905-1913.

Ernst Kretschmer

Professor e médico. Psiquiatra de cidadania alemã, que pesquisou a constituição humana e estabeleceu a tipologia.

Ernest Flammarion

Foi um editor francês fundador das edições *Flammarion-Marpon*, que tornaram-se as edições *Flammarion*.

Enrique Romero Brest

Fundador do ensino da Educação Física na República da Argentina. Primeiro médico desportista argentino. Criador do esporte de bola ao cesto "Cestoball".

Ernst Kretschmer

Professor e médico. Psiquiatra de cidadania alemã, que pesquisou a constituição humana e estabeleceu a tipologia.

Eyster

Henry Eyster Jacobs foi um educador americano e teólogo luterano.

Félix Rubén García Sarmiento,

Poeta nascido em Nicarágua, representante do Modernismo literário em língua espanhola. É chamado de *príncipe de las letras castellanas*.

Fernando de Azevedo

Professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo.

Francis Bacon

Político, filósofo, ensaísta inglês, Barão de Verulam e Visconde de Saint Alban. É considerado o fundador da ciência moderna.

Francis Galton

Antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês. Era primo de Charles Darwin e, baseado em sua obra, criou o conceito de "eugenia", que seria a melhora de uma determinada espécie, por meio de sua da seleção artificial.

Francisco Amorós y Ondeano

Professor e militar espanhol, naturalizado francês. Seu trabalho consolidou-se na França, no século XIX, na Escola de Ginástica Francesa. Em 1818, criou o Ginásio Militar, no qual deu origem a ginástica eclética, que misturou as técnicas e ideias de Guts Muths e Jahn.

François Delsarte

Desenvolveu a teoria "Estética aplicada".

François-Marie Arouet

Mais conhecido pelo pseudônimo **Voltaire**, foi um escritor, ensaísta, e filósofo iluminista francês. Escritor de cerca de 70 obras em quase todas as formas literárias, assinando peças de teatro, poemas, romances, ensaios, obras científicas e históricas.

François Rabelais

Escritor, padre e médico francês, usou, também, o pseudônimo Alcofribas **Nasier**, um anagrama de seu verdadeiro nome. Suas obras *Pantagruel* e *Gargântua*, que exploravam lendas populares, farsas, romances, bem como obras clássicas.

Franz Nachtgall

Um dos primeiros proponentes e diretamente responsável pela introdução da Educação Física nas escolas da Dinamarca.

Friedrich Ludwig Christoph Jahn

Pedagogo e ativista alemão. Estudou teologia e filologia na Universidade de *Greifswald*. No ano de 1811, sistematizou a prática da ginástica e a transformou em modalidade esportiva.

Friedrich Wilhelm August Fröbel

Pedagogo alemão, com raízes na escola de Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

Gabriel Jean Baptiste Ernest Wilfrid Legouvé

Dramaturgo francês.

Genevieve Stebbins

Autora americana, professora e estudiosa do sistema de expressão de Delsarte.

George Herbert

Poeta, orador e sacerdote anglo-galês.

Georges Demeny

Inventor francês, cronógrafo, cineasta e ginasta. Nascido em 1850, se mudou para Paris em 1874 como estudante e assistente de Jules Marey. Durante anos de trabalho com Marey, desenvolveu diversas pesquisas com fisiologia e é considerado um dos percussores da Educação Física científica.

Giacinto Viola

Médico italiano.

Gregorio Marañón y Posadillo

Médico, cientista, historiador, escritor e filósofo espanhol.

Harvey A. Carr

Um dos fundadores da psicologia funcionalista, conhecido por uma abordagem metódica e completa de sua ciência. Seu trabalho foi dedicado a estudos de cognição e percepção animal.

Helen McCloy

Pseudônimo de Helen Clarkson, foi uma escritora americana.

Helen Parkhurst

Educadora americana, autora, palestrante, criadora do Plano Dalton.

Henri Paul Hyacinthe Wallon

Filósofo, médico, psicólogo e político francês. Foi neto do político francês Henri-Alexandre Wallon.

Henri Bergson

Filósofo e diplomata francês. Conhecido principalmente pelas seguintes obras: Ensaio sobre os dados imediatos da consciência, Matéria e Memória, A evolução criadora e As duas fontes da moral e da religião. Recebeu o Nobel de Literatura de 1927.

Heinrich Medau

Professor e músico alemão. Sua ideia baseava-se em unir movimento e música, explorando movimentos, ritmos e improvisações no piano.

Henrique Maximiano Coelho Netto

Escritor (cronista, folclorista, romancista, crítico e teatrólogo), político e membro da Academia Brasileira de Letras onde foi o fundador da Cadeira número 2.

Herbert Spencer

Filósofo, biólogo e antropólogo inglês, representante do liberalismo clássico.

Hilma Jalkanen

Pioneira da ginástica feminina finlandesa, que considerava a ginástica como uma liberdade individual. Baseada nos estudos de Elli Björkstén, desenvolveu uma expressão dinâmica para a ginástica feminina.

Hollanda Loyola

Educador brasileiro no estado novo. Foi o pioneiro no Brasil no conceito de Consciência social do aprimoramento físico, apresentou novas possibilidades para o treinamento físico e esportivo no Brasil.

Inezil Penna Marinho

Formou-se em Direito, Psicologia, Filosofia e Educação Física. Foi técnico de Educação no Ministério de Educação e Cultura, por mais de 30 anos. Foi Livre-

Docente e Professor Catedrático da Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil.

Jackson R. Sharman

Educador norte-americano. Lecionou na Universidade de Michigan entre 1930 e 1937.

Jean-Jacques Rousseau,

Filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

Jens Peter Johannes Lindhard

Nasceu em abril de 1870 e morreu em outubro de 1947. Foi um fisiologista dinamarquês e escritor sobre ginástica.

Jesse Feiring Willians

Médico americano, professor de Educação Física e da Universidade de Columbia.

Jigoro Kano

Fundador da arte marcial judô e responsável pela reforma do jujitsu.

João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior

Jornalista, médico e escritor brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras

Johann Bernhard Basedow

Reformador, professor e escritor educacional alemão. Ele fundou o *Philanthropinum*, escola progressista de curta duração.

Johann Christoph Friedrich Guts Muths

Professor e educador alemão, conhecido como aquele que desenvolveu as regras para as práticas da Educação Física, introduzindo um sistema de exercícios nas grades escolares, na Alemanha.

Johann Heinrich Pestalozzi

Pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional naquele país

John Dalton

Químico, meteorologista e físico inglês. Defensor da teoria sobre a constituição da matéria em pequenas partículas, os átomos.

John Dewey

Filósofo e pedagogo norte-americano, seus estudos estão fundamentados em Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James.

John Locke

Filósofo inglês conhecido como o "pai do liberalismo", sendo considerado o principal representante do empirismo britânico. Como filósofo, defendeu a teoria da tábula rasa, segundo a qual a mente humana era como uma folha em branco, que se preenchia apenas com a experiência.

Jorge de Moraes

Médico, professor político brasileiro. Primeiro prefeito eleito de Manaus (mandato entre 1911 a 1913).

Josef G. Thulin

Foi militar das Forças Expedicionárias Brasileiras (FEB) no posto de Major e atuou na Educação Física, introduzindo novamente o ritmo musical a ginástica. Além disso, criou os testes individuais e coletivos para verificação da performance.

Joseph Louis Lagrange

Matemático italiano, senador por indicação de Napoleão Bonaparte.

Júlio Afrânio Peixoto

Médico, político, professor, crítico literário, ensaísta, e historiador brasileiro. Ocupou a cadeira 7 da Academia Brasileira de Letras e a cadeira 2 da Academia Brasileira de Filologia, da qual foi fundador.

Karl Adolf Spiess

Ginasta e educador alemão, contribuiu para o desenvolvimento da ginástica escolar para crianças de ambos os sexos na Suíça e na Alemanha

Kristina Elisabeth (Elli) Björkstén

Ginasta finlandesa, formou-se no Instituto Central de Ginástica em Estocolmo em 1895 e tornou-se professora de ginástica no *Gymnasium* da Universidade de Helsinki em 1911. Björkstén foi a primeira na região nórdica a elaborar seu próprio método de ensino, separado da ginástica militar.

Ludwig Klages

Filósofo alemão, psicólogo e um teórico no campo da análise de caligrafia. Ele foi nomeado para o Prêmio Nobel de Literatura.

Major João Barbosa Leite

Militar das forças expedicionárias brasileiras e diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da educação e Cultura (DEF) na década de 1930. É um dos propagadores das políticas institucionais do esporte no Brasil.

Manuel Bergström Lourenço Filho

Educador brasileiro, conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

Margaret Newell H'Doubler

Criou a primeira dança principal na Universidade de Wisconsin. Sua pedagogia da dança era uma mistura de expressar emoções e descrição científica. Ela usou seus conhecimentos sobre o corpo para escrever cinco livros sobre sua pedagogia. Seus escritos falavam sobre a importância da dance na educação.

Maurice Boigey

Médico militar francês, dedicado o seu trabalho ao campo dos esportes.

Michel Eyquem de Montaigne

Jurista, político, filósofo, escritor. Nas suas obras, analisou as instituições, as opiniões e os costumes, debruçando-se sobre os dogmas da sua época.

Nicola Pende

Médico endocrinologista Italiano. Foi professor universitário e concentrou seus estudos na área da Biologia e regeneração. Trabalhou no governo de Benito Mussolini.

Nicolas-Thomas Baudin

Explorador francês. Aos quinze anos ingressou na Marinha mercante e, aos vinte, na Companhia Francesa das Índias Orientais.

Niels Bukh

Revolucionário da estética masculina dinamarquesa do século XX. No ano de 1920, criou uma escola de treinamento físico. Desenvolveu a estética e a postura masculinas da ginástica.

Otto Gross

Psiquiatra austríaco.

Paul Monroe

Educador norte americano. Ele se tornou professor em Columbia em 1899. Suas pesquisas envolvem-se com a Educação em seu aspecto histórico.

Paulo Frederico de Figueiredo Araújo

Médico brasileiro. Foi um dos fundadores a Sociedade de Estudos nos problemas da Educação Física (Sepef).

Pehr Henrik Ling

Elaborou um sistema gímico sueco, organizado em quatro partes: pedagógico, médico, militar e estético.

Peter Heinrich Clias

Autor americano, que escrevia sobre os temas: ginástica higiênica, Ortopedia e calistenia.

Philippe Auguste Tissié

Neuropsiquiatra, fundador da educação física francesa, desenvolvendo o sistema de ensino para incluir esportes e jogos, juntamente com Pierre de Coubertin e Paschal Grousset

Pierre de Frédy

Mais conhecido como **Barão de Coubertin**, foi um pedagogo e historiador francês, responsável por criar os Jogos Olímpicos da era moderna.

Pierre Louis Joseph Villey-Desmeserets

Professor da Faculdade de Artes de Caen, na França. Especialista em literatura francesa do século XVI .

Platão

Filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga. Juntamente com seu mentor, Sócrates, e seu pupilo, Aristóteles, Platão ajudou a construir os alicerces da Filosofia natural da ciência e da Filosofia ocidental.

Públio Licínio Inácio Galiano

Conhecido como **Galiano**, governou o Império Romano como co-imperador.

Renato Ferraz Kehl

Farmacêutico, médico, escritor e jogador de futebol amador de Canápolis – MG. Influente eugenista brasileiro de início do século XX.

René Le Senne

Filósofo e psicólogo idealista francês.

Rosalind Cassidy

Educadora humanista.

Rudolf Laban,

Foi dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

Rudolph Pintner

Educador britânico.

Ruy Barbosa de Oliveira

Jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador. Um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Moraes

Sigmund Schlomo Freud

Médico neurologista criador da psicanálise. Suas teorias e seus tratamentos foram considerados controversos, em Viena, no século XIX.

Sócrates

Filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga. Creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental, é até hoje uma figura enigmática, conhecida principalmente através dos relatos em obras de escritores que viveram mais tarde, especialmente dois de seus alunos, Platão e Xenofonte.

Søren Aabye Kierkegaard

Filósofo dinamarquês, teólogo, poeta, crítico social, autor religioso considerado o primeiro filósofo existencialista.

Theobaldo Miranda Santos

Professor que mais livros publicou na América Latina. Escreveu cerca de 130 obras sobre Literatura, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Economia.

Ted Shawn

Originalmente Edwin Myers Shawn, foi um dos pioneiros da dança moderna americana.

Waldemar Areno

Médico eugenista e professor da Cadeira de Higiene da Escola Nacional de Educação Física e Desportos no Brasil, na década de 1940.

Wilhelm Stern

Psicólogo alemão, criou, na Universidade de Hamburgo, um laboratório de Psicologia em que se desenvolveram várias pesquisas, recorrendo ao método experimental. É criador do termo Quociente de Inteligência (Q.I.).

William Heard Kilpatrick

Pedagogo americano, colega e sucessor de John Dewey.

William James

Filósofo e psicólogo americano, primeiro intelectual a oferecer um curso de psicologia nos Estados Unidos.